المعرفة 137

العدد ١٣٧ شعبان ١٤٢٧ هـ سبتمبر ٢٠٠٦م

علاقة المعلم بالطالب

الأفضل أن تكون (شبه) رسمية

في تعلم القراءة والكتابة

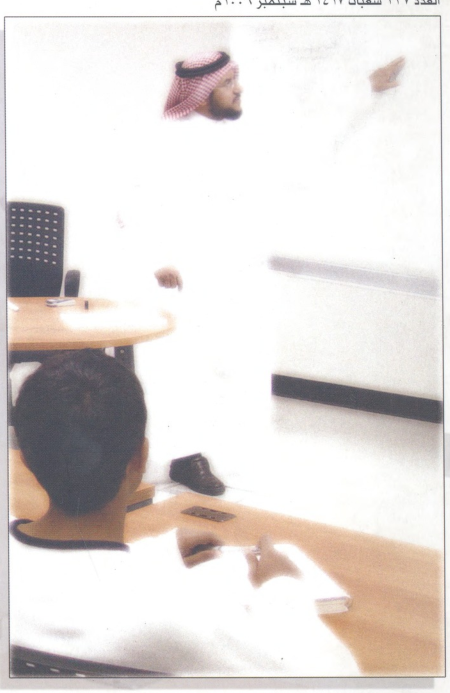
الوسائط تحكم المعاني

البارداريم

مصنع القوالب الذهنية

عبدالله النافع :

لدينا ١٠٠,٠٠٠ موهوب من الطالبات والطلاب السعوديين



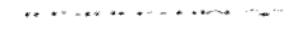
عصر المعلم الرقمي

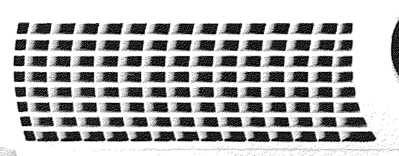
تكوين المعلم في عالم متغير

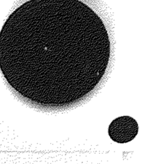


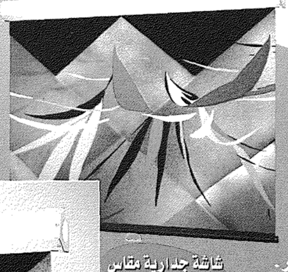
جهاز عرض برجكتور محمول ماركة ميتسوبيشي











- موديل MITSUBISHI SD 205 U .
- شدة إضاءة عالية ٢٠٠٠ لومنس.
- ممكن عرض الصورة على شاشة عرض حتى ٢ متر مع وضوح صورة ممتاز.
- معدل سطوع عالي يصل إلى ١ : ٢٠٠٠.
- إمكانية وصله على جهاز كمبيوتر عادي أو محمول وأجهزة الفيديو والكاميرات وأجهزة الرسيفر.
- إمكانية العرض مع شاشة المدرس بنفس الوقت.
- وزن خفيف مع حقيبة جلدية أنيقة ٢,٤ كجم.
- ريموت كونترول للتحكم بكافة وظائف البرجكتور مع التحكم ببرنامج البوربوينت.

عروض متميزة على الوسائل التعليمية والأجهزة الصوتية للمسارح والقاعات الدراسية

الدواليــة  aDawliah

الرياض هاتف ٤٠٩١٩٠١ - ٤٠٨٣٦٥٣ فاكس ٤٠٢٧٣٠٢ الخبر ٨٩٨٢٠٨١ جدة ٦٩١٨٨٩٩ قسم المشاريع جوال ٠٥٥١١٦٦٥٦٦
E-mail: dawliah@khaleej.net.bh



مجلة شهرية تصدر عن

وزارة التربية والتعليم

المملكة العربية السعودية

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز

وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز

العدد (١٣٧) - شعبان ١٤٢٧ هـ - سبتمبر ٢٠٠٦ م

إدارة النشر

rawnaa

Specialized Communication

روناء للإعلام المتخصص

ردمد: ١٣١٩-٦٢٠٠

بسم الله الرحمن الرحيم

يعود الطابور المدرسي الصباحي إلى دوره السنوي في ترتيب أرتال الطلاب والطالبات... وتنظيم ساعاتهم البيولوجية، حيث تفتح المدرسة فصولها وسبوراتها وصدرها الصبور لاستقبال طموحات الآلاف من أبنائها وبناتها لتبدأ دورة تعليمية جديدة تعود من خلالها إلى صياغة مخرجات علمية لصناعة المستقبل ولعمارة الخطط التنموية البشرية.. فالطلاب اليوم هم خلفاء التاريخ القادم وسيكملون مسيرة من قبلهم نحو وطن أكثر إشراقًا وتطورًا والمدرسة هي الأم الثانية والمصنع الأول لهؤلاء الرجال.

وأهم ما يميز هذا العام الدراسي الذي ينطلق هذه الأيام وينفث فيه الجدية والاجتهاد هو رعاية خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز - حفظه الله -خلال بدايته، المؤتمر الإقليمي في مجال رعاية الموهوبين بمدينة جدة ويشارك به عدد من المختصين والمهتمين من مختلف المدارس التربوية والأفكار الإبداعية.. وهنا تضع هذه المؤسسة العلمية الرائدة خطًا عريضًا على الموهبة كباب مميز لصناعة قادة المستقبل وكمنبع ثري لإنتاج الإبداع والابتكار وتشير بمشاركة عدد كبير ومتنوع من الباحثين في العالم إلى أهمية البحث العلمي في حياة الطالب والمدرسة وضرورة البحث عن الموهوبين واحتوائهم ورعايتهم.. فالموهبة ابنة بارة للنجاح. كل عام ومدارسنا بخير... وطلابنا وطالباتنا بخير.. والعلم والموهبة في بلادنا بخير...! المعرفة

المراسلات

باسم: رئيس التحرير

ص.ب ٢٣٠٠٠٧- الرياض ١١٣٢١

هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩

فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠

Letters should be sent to
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

الأسعار

السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،

الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات،

البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠بيسة،

اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة،

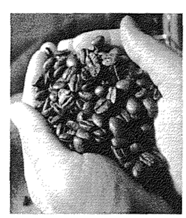
الأردن ١,٢٥دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة،

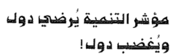
مصر ٥ جنيهات،السودان ١٥٠ دينارًا ،

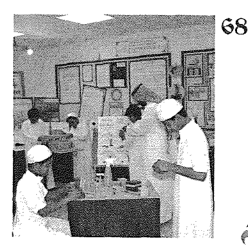
المغرب ١٥ درهمًا.











الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال

وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.

سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠دولارًا شاملاً أجرة البريد.

للاشتراك

الرياض:4197333. فاكس: 4197696

فاكس مجاني: 8001242277

Subscriptions@rawnaa.com

للإعلان

الرياض:4197333. فاكس: 4197696

Advertising@rawnaa.com

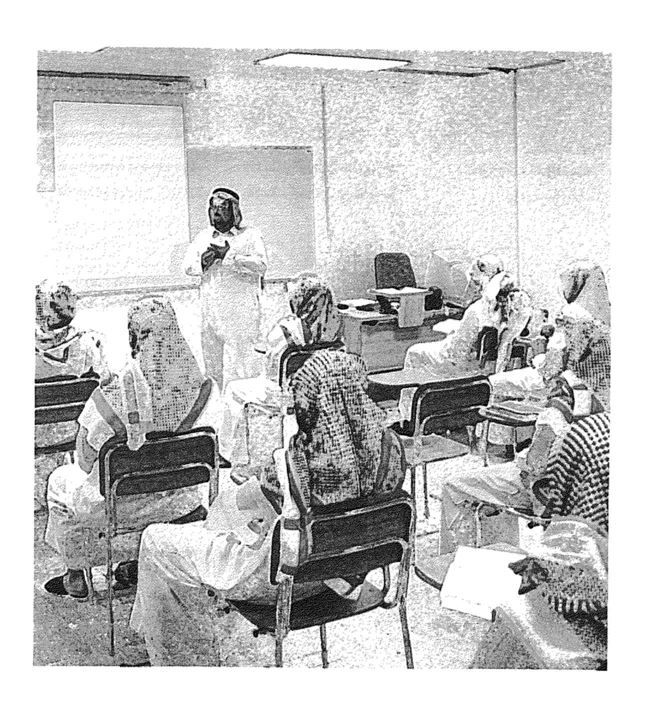
روناء للإعلان والتسويق

ص . ب 26450 الرياض 11486

التوزيع

الوطنية للتوزيع





تكوين المعلم في عالم متغير

في مطلع هذا العام وفي رحاب جامعة الملك سعود بالرياض عقد اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان «إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة». وقد طرح خلال اللقاء (٢٩) عملاً نوقشت في عشر جلسات. وقد توزعت البحوث وأوراق العمل على خمسة محاور رئيسة:

المحور الأول: أهمية مهنة التعليم وأخلاقياتها.

المحور الثاني: معايير اختيار المعلم وإعداده.

المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلم.

المحور الرابع: تقويم المعلم.

المحور الخامس: المتغيرات العالمية وأثرها في تكوين المعلم. وقد شارك في تقديم تلك البحوث وأوراق العمل عدد من الباحثين والباحثات يمثلون قطاعات مختلفة كالجامعات ووزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني وغيرها.

«المعرفة» تنشر عددًا من البحوث والأوراق العلمية ترى أهمية إطلاع قرائها من المعلمين والتربويين عليها مع جدارة بقية البحوث والأوراق العلمية المقدمة في اللقاء.

وهذه البحوث هي: «مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم» للأستاذ الدكتور حسن علي حسن المسلم، و«أخلاقيات مهنة التعليم في ضوء التحديات المستقبلية» للدكتورة منال عبدالخالق جاب الله، و«المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم» للدكتور خالد بن محمد العصيمي، و«التعلم مدى الحياة للمعلمين» للدكتور علي بن صالح الخبتي.

اللقاء خرج بعدد من التوصيات منها المبادرة إلى تبني النظام التكاملي بدلاً من النظام التتابعي لكافة التخصصات في مؤسسات إعداد المعلم، وإيجاد ميثاق لمهنة التعليم الجامعي، وتفعيل ميثاق أخلاقيات مهنة المعلم في نظام التعليم وتفعيل نظام محاسبة المعلم المقصر، ووضع نظام تنافسي لمكافأة المعلم المتميز والترخيص بمزاولة مهنة المعلم لمهنة التعليم من قبل جمعية متخصصة ينضوي تحت لوائها جميع المعلمين والمعلمات. المعرفة

تنميتها ضرورة للنجاح

مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم

أ . د. حسن علي حسن مسلم * - الرياض

*قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

تهتم كثير من مؤسسات التعليم العام والعالي، بتنمية الجانب المعرفي لدى الطلاب في العملية التعليمية تدريسًا وتقويمًا، وقلما تعطي اهتمامًا بشكل مباشر أو منظم لتنمية المهارات والمكونات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية في شخصية الطالب، من خلال خطوات إجرائية منظمة أو عبر برامج تدريبية تجعلهم قادرين على التفاعل بشكل سوي بعضهم مع بعض.

من السهل كما تقول ميشيل بروربا (٢٠٠٣) مؤلفة كتاب «بناء الذكاء الأخلاقي»، أن نرى العديد من شباب اليوم معاقين أخلاقيًا، بسبب المعاملة غير العادلة مبكرًا.

كما أن ضعف مهارات التواصل الاجتماعي، أمر شائع على نطاق واسع بشكل يؤدي لسوء فهم الأفراد بعضهم بعضًا، والتوجس من الآخر، والتشكك فيه، والتعالي عليه، والرغبة في إقصائه، وعدم تقبل الاختلاف، فضلاً عن شيوع العدوانية والتحيز، وعدم التعاطف، وضعف الرقابة الذاتية، وتشوه الضمير.

إن القصور الاجتماعي الذي يكشف عنه بعض شبابنا، يرجع أساسًا لعدم تعلمهم الدروس الأكثر أساسية للتفاعل الاجتماعي في طفولتهم.. فالناس الذين لا يعرفون كيف ينهون محادثة، أو كيف يبدؤون محادثة تليفونية، وكيف يستمرون فيها، والذاهلون عن كل العلامات والإشارات التي تدفعهم إلى الانصراف في الوقت المناسب، والذين يركزون حديثهم طوال الوقت حول أنفسهم، بدون إبداء أي اهتمام بالطرف الآخر، ويتجاهلون المحاولات لتحويل التركيز إلى موضوع آخر، ويتدخلون في شؤون الناس الخاصة بأسئلة متطفلة، كل هذه السلوكيات التي تعتبر خروجًا عن الخط الاجتماعي الطبيعي والمعتاد، تدل على عيب في البناء الأساسي للتفاعل (روبنز وسكوت، ٢٠٠٠، ٣٧١) وبالأحرى مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية.

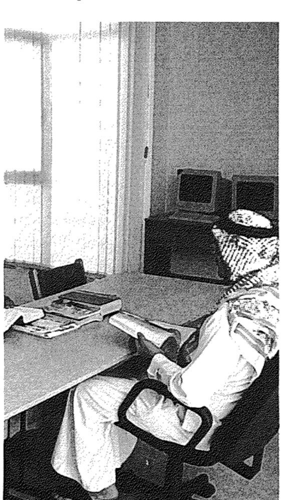
وعلى الرغم من أن هذه المظاهر السلوكية السلبية، قد ترجع في جزء كبير منها إلى خلل في أساليب التنشئة الوالدية المبكرة للأبناء منذ الطفولة، أو ضغط جماعات الأقران، أو التأثيرات السلبية لوسائل الأعلام، إلا أن جزءًا من المسؤولية يعود إلى ضعف دور المؤسسات التعليمية في التربية النفسية للطلاب، وتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لديهم، بشكل يتيح لهم التصرف بشكل فعال وملائم اجتماعياً، وكفء ومنضبط من الناحية الأخلاقية.

ومن المفترض أن واحدًا من أهم العوامل التي تجعل المؤسسات التعليمية لا تعير هذا الجانب - من نمو شخصية تلاميذها - اهتمامًا كافيًا، هو ضعف تأهيل المعلم وإعداده وإلمامه بمفاهيم وأساليب والخطوات الإجرائية لتنمية هذه الجوانب في شخصية الطالب. فضلاً عن كون بعض المعلمين يمثلون نماذج سلبية، تعمل بشكل مخالف لما ينبغي أن يكون عليه مستوى تمثلهم لهذه المهارات اجتماعيًا وأخلاقيًا.

والجدير بالذكر أن هناك اعترافًا عامًا بين التربويين، بأن التنشئة الاجتماعية للتلاميذ تعتبر هدفًا أساسيًا من أهداف المدرسة، وأن الآباء والمعلمين يدركون تمامًا أن التلاميذ معرضون لرسائل مضللة وغير مقبولة (اجتماعيًا وأخلاقيًا) مصدرها الأقران والإعلام بأشكاله المختلفة، وهو ما يمكن أن نسميه بالمقرر المخفي. هذا المقرر يشكل الإطار الذي يعيش فيه التلاميذ ويدركون من خلاله المدرسة ومتطلباتها.

ومن تأثيراته السلبية تهميش دور المدرسة في البناء، وخلق مناخ غير إيجابي، وتكون النتيجة أطفالاً لا تنمو كفاءاتهم إلى حدها الأقصى من مراحل نموهم المبكرة، ولا يستطيعون مواجهة المتطلبات المتزايدة التعقيد التي تميز حياة الراشدين. وتركز التقارير التربوية الحديثة على أن المدارس الجيدة لا تركز جهودها على المحتوى الأكاديمي فقط، وإنما هناك اهتمام صريح بالنمو الاجتماعي للتلاميذ. حيث إن التركيز على الجانب الأكاديمي لا يجنب التلاميذ التعرض لمخاطر الانزلاق، إلى الانحرافات التي تعانيها المجتمعات بشكل عام (روبنز، سكوت، ٢٠٠٠، ٢٠٤).

وفي مراجعة انتقائية لما ورد بمجلة المعرفة (٢٠٠٣) التي تصدر عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة، للتوصيات الأكثر تكرارًا، التي تم تأكيدها فيما يتعلق بما يريده المجتمع من التربويين، فقد أشارت بعض هذه التوصيات إلى ما يلي:



- ضرورة تهيئة المعلمين ليكونوا قدوة حسنة.
- غرس القيم في نفوس الأبناء وتحويلها إلى ممارسات واقعية، وتعزيز روح التعددية والحوار، وتكوين الرأي الحر بما يكفل مجانبة الاتباع، وتقبل الأفكار دون تمحيص.
- أن يرعى المعلمون طلابهم ويهتموا بشخصياتهم، وليس بحشو أذهانهم بالمعلومات، والتركيز على التربية الأخلاقية والسلوكية، وتربيتهم على الاستقلال الشخصي والفكري، والتعبير عن المشاعر والحوار، وقبول الاختلاف، والاستفادة من الآخر، ومواجهة العولمة بشخصيات واثقة.
- إيجاد بيئة تعليمية تركز على القيم، وتكوين الاتجاهات وبناء المهارات.
- أن يضع المعلم نصب عينيه ما قاله عمرو بن عتبة لمعلم ولده «ليكن أول إصلاحه لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة لعينيك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبح عندهم ما تركت».

ومن المهم أن نعترف ابتداءً بأن ما تطرحه هذه الورقة البحثية من أفكار وآراء هي محاولة للمواجهة مع الذات، والكشف عن بعض المظاهر السلبية المتعلقة بضعف استدماج أو تمثل بعض المعلمين للآليات والكيفيات المتعلقة بتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية على مستوى سلوكهم الشخصي، وسلوك تلاميذهم.

ومن المفترض أن فهم المعلم لذاته وتقبله لنفسه، يعتبر أهم مطلب على الإطلاق في أي محاولة يسعى إليها، لمساعدة الطلاب على معرفة أنفسهم وتبين معالمها، واكتساب اتجاهات صحيحة في سبيل تقبل ذواتهم (جيرسلد، ١٩٦٤، ١٢٣).

وتتضح أهمية تنمية الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم، في تأكيد التربويين أنه غالبًا ما يقتصر تفكيرنا على تعديل سلوك الطالب، ونادرًا ما نفكر في تعديل سلوك المعلم، والصحيح أن نفكر في الاثنين معاً، لأن تجاهل موضوع تعديل سلوك المعلم يعتبر الخطأ الأول في التعامل مع مشكلات الانضباط في البيئة التعليمية، والمعلم يكون فعالاً في تعديل سلوك طلابه إذا قام هو أولاً بتعديل سلوكه. ومن المفترض أن المدارس ذات الانضباط الجيد، تبذل الكثير من الجهد والوقت لتمكين المعلمين من اكتساب المهارات

اللازمة للتأديب الفعال للطلاب، وتعديل أي سلوك للمعلم لا يتناسب مع الأسس التربوية الصحيحة (الحكمي، ٢٠٠١، ٣٢).

وإذا افترضنا أن برامج إعداد المعلم في كليات التربية وإعداد المعلمين في المملكة والوطن العربي بوجه عام، لا تشتمل خططها الدراسية - غالبًا - على مقررات تهدف إلى إعداد المعلم، وتنمية مهارات التعامل مع سلوكيات وتصرفات التلميذ داخل الصف الدراسي وخارجه، فإنه تبرز أهمية تدريب المعلمين على أساليب ضبط وإدارة السلوك، وكيفية استخدامها.

وكما يوضح روبنز وسكوت (٢٠٠٠) فإن الجوانب الانفعالية الوجدانية هامة في التربية، فهي تنمي الانتباه الذي بدوره ينمي التعلم والتذكر. ولأننا لا نفهم جيدًا البناء الوجداني، فإننا لا نعرف كيف نتعامل معه في المدرسة، مكتفين باعتبار التطرف في إظهار الانفعالات سواء في حدها الأدنى أو الأعلى صورة لسوء السلوك. ونادرًا ما تقدم الجوانب الانفعالية في المقررات الدراسية. هذا فضلاً عن أن التربية لم تهتم بالعلاقة الهامة بين الخبرات الوجدانية الإيجابية داخل الفصل، ومردودها الإيجابي لدى التلاميذ والمعلمين (روبنز وسكوت، ٢٠٠٠، ١٩٠).

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في النقاط التالية:

❖ التعريف بأبعاد مفهوم الكفاءة الاجتماعية والمهارات المكونة له وأهميته.

❖ عرض بعض المظاهر السلبية الناجمة عن انخفاض مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى المعلم، وتأثيراتها على التكوين النفسي للطلاب.

❖ التعريف بأبعاد مفهوم الكفاءة الأخلاقية، ومكوناته وأهميته.

❖ عرض بعض المظاهر السلبية الناتجة عن انخفاض مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى المعلم، وتأثيراتها السلبية على التكوين النفسي للطلاب.

❖ التعريف بمفهوم التربية النفسية وأهميته، كإطار لتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية.

ضعف مهارات التواصل الاجتماعي، أمر شائع على نطاق واسع بشكل يؤدي لسوء فهم الأفراد بعضهم بعضًا، والتوجس من الآخر، والتشكك فيه، والتعالي عليه، والرغبة في إقصائه، وعدم تقبل الاختلاف، فضلا عن شيوع العدوانية والتحيز، وعدم التعاطف، وضعف الرقابة الذاتية، وتشوه الضمير

❖ استعراض بعض الخطوات الإجرائية، لتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لدى المعلم.

وفيما يلي تفصيل لذلك:

❖ مهارات الكفاءة الاجتماعية (الأهمية - التعريف):

يرجع الاهتمام بمهارات الكفاءة الاجتماعية Social competence Skills إلى كونها عاملاً مهمًا في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد، مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة، من عوامل التوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي (شوقي، ٢٠٠٢، ١٧).

وتشير الأدلة النظرية والواقعية، إلى أن هناك حدًا أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي ينبغي أن يتوفر لكل شخص، فإذا حرم منه يصبح أقرب إلى الشعور بالوحدة النفسية ويتهدد توافقه النفسي. «وأن انخفاض مهارات الكفاءة الاجتماعية يؤدي إلى فشل الحياة الاجتماعية، وتكرار الضغوط والمشاق، وفشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص» (جولمان، ٢٠٠٠، ١٦٥).

ويعرف جراهام الكفاءة الاجتماعية بأنها «القدرة على التفاعل بنجاح وفاعلية مع الآخرين، بالشكل الذي ييسر تحقيق التوافق مع البيئة، ويساعد في إنجاز الأهداف الشخصية والمهنية، وذلك من خلال تكوين علاقات إيجابية لها طابع الاستمرار، تمكن الفرد من التأثير في الآخرين»(Craham،

١٩٨٦، ١٣١).

ويعرفها الغريب (٢٠٠٣) إجرائيًا بأنها «نسق من المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية، التي تيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معًا، وتساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا، في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وتنعكس مظاهر الكفاءة في كافة صور مهارات التواصل الاجتماعي، وتوكيد الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والتوافق النفسي الاجتماعي للفرد» (الغريب، ٢٠٠٣، ٣٥).

ويشير طريف شوقي (٢٠٠٢) إلى تصور آخر أكثر تفصيلاً لمهارات الكفاءة الاجتماعية، كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل (١)
تصور مفصل للمهارات الاجتماعية

تتضح أهمية تنمية الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم، في تأكيد التربويين أنه غالبًا ما يقتصر تفكيرنا على تعديل سلوك الطالب، ونادرًا ما نفكر في تعديل سلوك المعلم. والصحيح أنه نفكر في الاثنين معا

وفيما يلي تفصيل لذلك:

❖ مهارات توكيد الذات:

تتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق، وتحديد الهوية في مواجهة ضغوط الآخرين.

❖ مهارات وجدانية:

تسهم في تيسير إقامة الفرد لعلاقات وثيقة وودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم، والتعرف عليهم ليصبح الشخص أكثر قبولاً لديهم مثل: التعاطف والمشاركة الوجدانية.

❖ المهارات الاتصالية وتتضمن:

- مهارات الإرسال، وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظيًا أو بشكل غير لفظي، من خلال عمليات نوعية، كالتحدث والحوار والإشارات الاجتماعية.

- مهارات الاستقبال، وتعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل والمهارات اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها.

- مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية، وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي، بخاصة في مواقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد. ويتم ذلك من خلال خبرة الفرد ومعرفته بالسلوك الاجتماعي الملائم للموقف، واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه (شوقي، ٢٠٠٢، ٥٠- ٥٢).

ويشير كازدن (٢٠٠٠) في نفس الاتجاه، إلى أنه على الرغم من الاختلاف في تحديد المهارات الاجتماعية، فإن المهارات الأكثر شيوعًا في تصنيفات الباحثين، تمثلت في: توكيد الذات، مهارات المواجهة، مهارات التواصل، مهارات عقد الصداقة، القدرة على تنظيم المعرفة والمشاعر والسلوك، التي تعكس القدرة على ضبط أو تنظيم الذات (Kazdin,2000, 334).

ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية، على ضوء بعدين أساسيين للسلوك

الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد هما:

- بعد السيطرة في مقابل الخضوع.
- وبعد الحب في مقابل الكراهية.

ويعكس البعد الأول قدرة الفرد على توكيد ذاته، في حين يشير البعد الثاني إلى إقامة علاقات مع الآخرين. ويتحدد السلوك الاجتماعي للفرد، باعتباره محصلة للتفاعل بين هذين البعدين (أبو سريع، ١٩٨٦، ٢٤).

وبشكل عام، فإن مفهوم مهارات الكفاءة الاجتماعية، يشير إلى رصيد من السلوكيات المتعلمة التي تستخدم لتحقيق أهداف متنوعة، والحصول على التدعيم في سياقات التفاعل مع الآخرين، وتيسير المبادرة ومواصلة التفاعل والنهوض بتحقيق الحاجة للرضا في العلاقات المهنية والنسق الاجتماعي، وتقليل العائد الاجتماعي السلبي، لاتفاقها مع التوقعات المرتبطة بالسلوك الاجتماعي (الغريب، ٢٠٠٣، ٤١).

بعض المظاهر السلبية المترتبة على ضعف مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى المعلم، وتأثيراتها على التكوين النفسي للطلاب:

يتمثل ذلك فيما يلي:

❖ التورط في كثير من مشكلات التفاعل مع الزملاء والإدارة والطلاب، بشكل يقلل من احتمالية التغلب على الخلافات في العلاقات الشخصية، وتصعيدها - أحيانًا - على نحو قد تصل معه إلى صراعات عنيفة، كنتيجة لضعف المهارات الاجتماعية اللازمة في التفاعل، بخاصة مهارات الاستشعار الاجتماعي والاتصال، والتفهم الوجداني، وضبط الذات.

❖ تبني توقعات غير واقعية، فيما يتعلق بردود فعل الطلاب أو كيفية تصرفهم، وربما تبني بعض الأفكار غير الفعالة التي يترتب على الاعتقاد بصحتها، السلوك بشكل غير وظيفي أو فعال، مما يفضي لتفاقم المشكلات وإثارة الصراعات وهدر الطاقة في المؤسسات التعليمية. وبعبارة أخرى، فإن صعوبة فهم وتفسير سلوك ومقاصد الطلاب، يمكن أن يستثير ردود أفعال دفاعية، قد تؤثر سلبًا على العلاقة معهم، كان ـن المكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم.



❖ الإخفاق الذي قد يعانيه المعلم في مواقف التفاعل، وعدم استثمار الفرص المتاحة لإقامة علاقات ودية مع المحيطين به، وعدم الحصول على الموضع (الدور) المناسب في العمل، والمكانة الملائمة بين الزملاء.

❖ الإفراط أو التشدد الزائد في التعامل مع الطلاب من الناحية التحصيلية، بشكل قد ينفرهم من العملية التعليمية، ويجعلهم يتبنون اتجاهات سلبية حيال المعلم والمقرر الدراسي، وربما العملية التعليمية برمتها.

❖ الفشل المتكرر والتسرب الدراسي لبعض الطلاب، كنتيجة لإساءة معاملة المعلمين لهم، باستخدام أساليب تتسم بالتحقير والإهانة، والإحساس بعدم الجدارة، وعدم التقبل غير المشروط لهم، والتحيز وعدم العدالة في التعامل معهم. وما يعتري هؤلاء الطلاب من إحساس بالإحباط وانخفاض تقديرهم لذواتهم، واستخدام أساليب سلبية للتوافق تتسم بالعدوانية والكذب والإسقاط، وإثارة الشغب وعدم الانضباط داخل وخارج الصف المدرسي، في محاولة للتفريغ النفسي للمشاعر السلبية، وإزاحة العدوان الكامن لديهم، وتأكيد ذواتهم على نحو

سلبي أو غير مألوف.

❖ يرتبط ضعف المهارات الاجتماعية - أحيانًا - بالاكتئاب، حيث يصعب على منخفضي المهارات الاجتماعية الإفصاح عن مشاعرهم، والإفضاء بما يحملون من هموم، وما يشعرون به من معاناة للآخرين، ويميلون بدلاً من ذلك إلى اجترارها ذاتيًا، مما يضخم من آثارها السلبية على المستويين النفسي والبدني، وهو ما يؤدي إلى ظهور بعض الأعراض الاكتئابية المزاجية، والنفسجسمية (شوقي، ٢٠٠٢).

❖ الكفاءة الأخلاقية (الأهمية - التعريف):

تشير مجلة المعرفة السعودية في افتتاحيتها لعددها الخاص (٢٠٠١) بـ«جدل حول التربية الأخلاقية» إلى أن الطالب السعودي يتلقى في مراحل التعليم العام، كمًا هائلاً من المعاني الأخلاقية، لا ينافسه في هذه التربية الأخلاقية أي نظام تربوي آخر.. لكن هل استطاعت البيئة المدرسية أن تحول تربيتها الأخلاقية إلى واقع عملي في حياة الطالب، وهل تعلم أبناؤنا عملياً، سلوكيات إيجابية تضبط وتنظم حياتهم وتعاملاتهم مع الآخرين.

إن التربية الأخلاقية - كما يشير د. محمد بن أحمد الرشيد وزير التربية والتعليم السابق - في إطار مداخلته في هذا الموضوع، تتعزز من خلال الممارسة والقدوة الحسنة. إننا بالممارسة نربي بطريق القدوة، وما لم تتحول معطيات العلم وقيم التربية إلى واقع

> يعرف جراهام الكفاءة الاجتماعية بأنها «القدرة على التفاعل بنجاح وفاعلية مع الآخرين، بالشكل الذي ييسر تحقيق التوافق مع البيئة، ويساعد في إنجاز الأهداف الشخصية والمهنية، وذلك من خلال تكوين علاقات إيجابية لها طابع الاستمرار، تمكن الفرد من التأثير في الآخرين»

سلوكي نطبقه في المدرسة، ومنها ينتقل إلى المجتمع، فإننا - معشر التربويين - مقصرون في أداء رسالتنا. ماذا نقول بألسنتنا، وماذا تستشعر قلوبنا، ثم كيف يكون سلوكنا؟ أين نحن من موقع القدوة؟ هذا هو سؤال المجتمع الذي ننتمي إليه، وهو أيضًا التساؤل الصامت نفسه الذي يوجهه الأبناء للآباء، والطلاب للمعلمين، والمرؤوسون للرؤساء.. وفي أعماق كل منهم ما كنا نفعله أمامهم، وليس ما كنا نقوله لهم (الرشيد، ٢٠٠١، ٨- ١٠).

إن الصغار والكبار في مجتمعاتنا اليوم، يتعرضون لوابل من الرسائل الجارحة والمسممة أخلاقيًا، عبر القنوات الفضائية والإنترنت، التي تعرض نماذج غير محمودة السيرة، وتبث التهكم وعدم الاحترام، وتعلي من شأن السلوكيات المادية والسوقية وتمجد العنف، بشكل قد يفضي لنوع من التردي الأخلاقي وفقدان البراءة (بروربا، ٢٠٠٣).

ومن ثم فإن تنمية الكفاءة الأخلاقية moral competence لدى الفرد، يدعم إحساسه الداخلي بالصواب والخطأ، وتساعده على مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي يواجهها.

وبشكل عام - كما توضح ميشيل بروربا - فإن الذكاء الأخلاقي (أو الكفاءة الأخلاقية)، يعني «القابلية لتمييز الصواب من الخطأ، وأن يكون لدى المرء معايير أخلاقية يعمل وفقًا لها. ويتم ذلك عبر استدماجه لعدة فضائل جوهرية تتمثل في: التمثل العاطفي (التعاطف)، يقظة الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف التسامح، العدالة. كما في الشكل (٢).

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المكونات (الفضائل):

❖التمثل العاطفي: Empathy:

كيف تتفهم أو تستدمج مشاعر الآخرين واهتماماتهم؟

يعتبر التمثل أو التفهم العاطفي أو التعاطف، هو الفضيلة الأساسية في الذكاء الأخلاقي (الكفاءة الأخلاقية) وهو يعني «القدرة على فهم اهتمامات الآخرين، والشعور بها، بحيث يصبح المرء أكثر حساسية إزاء حاجات ومشاعر الآخرين، وأن يقدر

شكل (٢)

الفضائل الجوهرية المكونة للذكاء الأخلاقي (الكفاءة الأخلاقية) وفقًا لتصور ميشيل بوربا

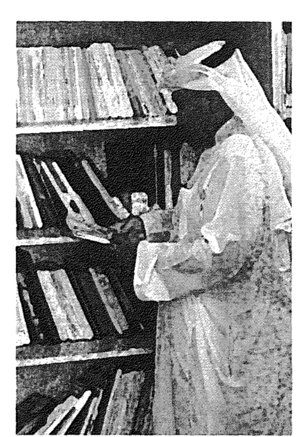
التمثل العاطفي	الضمير	الرقابة الذاتية	الاحترام	العطف	التسامح	العدالة

ظروفهم ويساعدهم، ويتفهم المشاعر الوجدانية المصاحبة للحظات الألم والفرح، وبشكل يحول دون معاملة الآخرين بقسوة، أو لا مبالاة وعدم التقدير لمشاعرهم.

❖ الضمير: Conscience:

كيف تعرف الطريق الصحيح والنزيه وتعمل بموجبه؟

هو الذات المثالية Ideal self أو ذلك المخزون الداخلي لدى الفرد من القيم والمثل العليا التي تراقب عمل الذات العامة، أو الاجتماعية، التي تجعل الفرد يميز بين الصواب والخطأ، وأن يشعر بالإثم أو وخذ الضمير عندما ينحرف عن ذلك، إنه حجر الزاوية لنمو الفضائل الأساسية مثل: الكرامة والإحساس بالمسؤولية والتكافل.



إن تشوه الضمير أو أزمته وضعفه لدى بعض الأفراد، تتمثل بعض مظاهره فيما يلي:

- ارتفاع مستوى العدوانية والعنف لدى الشباب، فالعديد من الشباب ضعفت ضمائرهم وأصبحوا أكثر ميلاً للعمل بأسلوب عدائي مناهض للمجتمع. إن ضعف الضمير والافتقاد للدعم والتوجيه الأخلاقي الخارجي، يجعل الناس ضعافًا إزاء الدوافع العدوانية، حيث يكون العنف في الغالب هو النتيجة الحتمية، وأن الانتقام بأية وسيلة هو أمر مقبول.

- القسوة الزائدة لدى الأفراد، فظاهرة التنمر أو التحرش البدني والسخرية والتهديد، والدفع والضرب والصفع والرفس، هو ما يمارسه الأشقياء - ضعاف الضمائر - على ضحاياهم.

- انتشار عملية الغش في الامتحانات بين الطلاب، وسرقة الكتب وتمزيقها بالمكتبات المدرسية أو بالمحلات التجارية، والاعتقاد بأن الغش أمر مقبول وليس بخطأ، وأنه من قبيل الضرورات التي تبيح المحظورات.

- العلاقات غير الأخلاقية، والإدمان وتناول العقاقير المخدرة، وعدم إدراك عواقب ذلك، أو الندم حيال الافتقار إلى الاستقامة.

❖ الرقابة الذاتية: Self- control:

كيف تنظم أفكارك وأفعالك، لكي تعمل بالطريقة التي تعرف وتشعر أنها صواب؟

الرقابة الذاتية أو مراقبة الذات Self monotering هي ما يساعد الأفراد على تنظيم سلوكهم وإدراكم تناقضاتهم.إنها العضلة الأخلاقية التي توقف الأفعال المضرة بشكل مؤقت، عن طريق إعطائنا ثواني إضافية نحتاج إليها لإدراك العواقب المتحملة لأفعالنا، وكبح جماحها.

ومن المفترض أنه عندما تغيب هذا الفضائل الجوهرية الثلاث للكفاءة الأخلاقية: (التعاطف، الضمير، الرقابة الذاتية)، يصبح الأفراد قنابل

موقوتة تنتظر الانفجار.. فالافتقار إلى القدرة على الشعور بالآخرين، وصوت الضمير الذي يرشدنا نحو عمل الصواب، والقدرة على رقابة الدوافع الهدامة لدينا، يجعلنا عاجزين أمام مصادر الغواية والإغراء التي تعترض طريقنا. إن التعاطف يشعر الفرد بالتفهم إزاء حاجات الآخرين ومشاعرهم، بينما يساعد الضمير على معرفة الخطأ من الصواب. أما الرقابة الذاتية فهي ما يساعدنا على تعديل دوافع الفرد، بحيث يقوم فعلاً بما يشعر أنه صواب في قلبه وعقله، وهي ما يجعله يستشعر النتائج الخطيرة المترتبة على أفعاله، لأنها تساعد على استخدام عقله للسيطرة على عواطفه (بروربا، ٢٠٠٣، ١٠٧-١١٤).

❖ الاحترام Respect:

كيف تُقيم أو تشعر الآخرين بالأهمية والجدارة عن طريق معاملتهم بطريقة ودية ومحترمة؟

يعني الاحترام، أن تعامل الآخرين بالطريقة التي تحب أن يعاملوك بها، وأن تحب لهم ما تحب لنفسك، والأشخاص المحترمون أكثر اهتمامًا بحقوق الآخرين، والتفكير بالآخر بطريقة أكثر إيجابية وأكثر اهتمامًا. إن احترام الذات واحترام الآخر، هو حجر الزاوية للوقاية من العنف والظلم والكراهية.

وتتمثل بعض المظاهر السلوكية المتعلقة بهذه القيم إيجابًا وسلبًا فيما يلي:

- إن تدني احترام الذات، قد يدفع الناس للعمل بشكل غير محترم تجاه الآخرين وتجاه أنفسهم، والتورط في سلوكيات تفتقر للياقة والاعتبار، وعدم احترام السلطة، والفظاظة والسوقية.

- إن العديد من الأبناء والطلاب يعاملون بصورة غير محترمة من قبل آبائهم ومعلميهم، ويكونون ضحية للرسائل الساخرة وغير المحترمة والسلبية من الكبار.. وما لم يعاملوا باحترام، فكيف لهم أن يتعلموا احترام الآخرين؟

- إن انحدار الكياسة أو اللياقة الاجتماعية، يزيد بشكل كبير من فرص العنف، ويعمل على تآكل القيم الأخلاقية السليمة كاحترام الآخر.

- إن الخوف من التشكك في نوايا الآخر وخاصة الغرباء، قد يدفعنا للتصرف معهم بشكل غير أخلاقي، وعدم مساندتهم في حقوقهم، فالخوف من الآخر قد يدفع لعدم الثقة به.

- إن الافتقار لنماذج الاحترام في مجالات مختلفة، وانتشار اللغة البذيئة، تمثل مؤشرات على انحدار أخلاقي وأزمة عدم احترام.

- إن مظاهر عدم الاحترام، متمثلة في القسوة والوقاحة والفظاظة، تنتشر عبر الأفلام السينمائية، واستخدام اللغة البذيئة عبر برامج الشبكة الدولية (الإنترنت) والأغاني السوقية المبتذلة.

❖ العطف Kindness:

كيف تبدي الاهتمام براحة ومشاعر الآخرين؟

يعني العطف «القدرة على إبداء الاهتمام براحة الآخرين ومشاعرهم»، إن الحقارة وعدم العطف - كما توضح بروربا (٢٠٠٣) - موجودان بنسب وبائية بين شباب اليوم. إن عدم العطف يمكن أن يترك جروحًا عاطفية دائمة، ويمزج نسيج النمو الأخلاقي للفرد والمجتمع.

وتتمثل بعض المظاهر السلوكية المتعلقة بهذه القيمة فيما يلي:

- انتشار سلوك المضايقة والإيذاء في المجال المدرسي بين الطلاب، دليل على تدني هذه المهارة الأخلاقية، وهي المشكلة الأكثر شيوعًا والأقل اهتمامًا في مدارسنا.

- إن عدم التشجيع الكافي على العطف، من قبل الآباء والأمهات والأشخاص الكبار، وتأثير الأقران غير العطوفين، أدى إلى تدني هذه القيم الأخلاقية في سلوك أبنائنا وطلابنا حيال بعضهم البعض.

إن الصغار والكبار في مجتمعاتنا اليوم، يتعرضون لوابل من الرسائل الجارحة والمسممة أخلاقيًا، عبر القنوات الفضائية والإنترنت، التي تعرض نماذج غير محمودة السيرة، وتبث التهكم وعدم الاحترام، وتعلي من شأن السلوكيات المادية والسوقية وتمجد العنف، بشكل قد يفضي لنوع من التردي الأخلاقي وفقدان البراءة

- إن افتقار الصغار إلى كبار مهمين في حياتهم، يساعدونهم على تشكيل قناعاتهم الأخلاقية، يجعلهم يتحولون إلى أقرانهم كمدرسين أخلاقيين. والواقع المزعج أن هناك أعدادًا متزايدة من هؤلاء الأقران، من شأنها أن تضع أبناءنا في خطر اكتساب دروس مهلكة، فقسوة الأقران في تصاعد مستمر، وهذا يعني أن جميع الأطفال يتعرضون إلى اللاعطف سواء كانوا ضحايا أو شهودًا على القسوة.

- إن انعدام الحساسية تجاه اللاعطف، من قبل أبنائنا وطلابنا يرجع لأسباب عديدة، بيد أن هناك حقيقة واحدة لا يمكن إنكارها، وهي أن هذا الجيل من الشباب قد تعرض لرسائل مليئة باللوم والسلبية، التي تصور عالمهم على أنه عالم بارد وقاس وأناني، وأن القصص العطوفة التي ترفع المعنويات، وتبين الجوانب الإيجابية والمهمة في الحياة، قد أهملت من حياتهم.

❖ التسامح: Tolerance:

كيف تحترم كرامة وحقوق جميع الأشخاص، حتى



أولئك الذين يختلفون عنك في المعتقد والسلوك؟

التسامح فضيلة أخلاقية مهمة، تساعد على تلاشي الكراهية والعنف والحقد، وتسهم في معاملة الآخرين بعطف واحترام وفهم. إنه يعني احترام الفروق بين الناس، وإن كل الأشخاص يستحقون المعاملة بحب وعدل واحترام، بغض النظر عن مدى اتفاقنا معهم في بعض معتقداتهم أو سلوكياتهم.

فالأطفال لا يولدون وهم يحملون الكراهية، فالمحاباة والتحيزات هي أمور متعلمة أو تأتي عقب غياب الفعل الاجتماعي لنشر التسامح وتعزيزه بين الأفراد في المجتمع. والتسامح له مظهران - كما توضح بروربا (٢٠٠٣) هما:

- احترام كرامة الإنسان وحقه في صنع خياراته الأخلاقية، طالما أنها لا تتجاوز على حقوق الآخرين، ومحاولة إقناعهم بالأفضل دونما سيطرة أو محاولة لفرض آرائنا عليهم وتقييد حريتهم بشكل مجحف.

- التسامح هو تقييم لثراء التنوع الإنساني وإدراك الإسهامات الإيجابية لذلك، وبأن كل شخص هو فريد من نوعه، وهو ما يمكننا من الاتفاق حول أكثر القضايا جدلاً، ومن العيش مع أعمق فروقاتنا، أو جوانب الاختلاف فينا، طالما أننا مستمرون في مناقشتها. (بروربا، ٢٠٠٣، ٢٣٢ - ٢٣٣).

إن التسامح يعني احترام الناس بعضهم بعضًا كأشخاص، بغض النظر عن الفروق بينهم، سواء كانت فروقًا عرقية أم اجتماعية أم قدرات أم اتجاهات نوعية (ذكور - إناث). إن التسامح المتزايد هو ما يساعدنا على رفض المحاباة والتحيز والبغضاء والكراهية، وتعلّم احترام الناس لشخصهم ومواقفهم، وليس للفروق والاختلافات بينهم.

❖ العدل: Fairness:

كيف تكون متفتح الذهن وتعمل بطريقة عادلة ونظيفة؟

«يعني العدل، وجوب معاملة الآخرين بطريقة فاضلة وعادلة وغير متحيزة، وأن نكون متفتحي الذهن ونزيهين».

وتتمثل بعض المظاهر السلبية الناتجة عن ضعف هذه الفضيلة فيما يلي:

- إن المجتمعات التي تكرس قيم التنافس الزائد والفردية والمادية، يمكن أن تدفع - دون قصد - إلى

تكريس عدم العدالة داخلها، وخارجها. فالتنافس والجشع وتكديس الثروة، والبحث عن الشهرة، وتشجيع عقلية الفوز بأي ثمن، قد تحول دون التصرف بطريقة غير عادلة.

- إن قدرًا كبيرًا من شبابنا اليوم معاقون أخلاقيًا، بسبب المعاملة غير العادلة أو إساءة المعاملة في إطار أسرهم أو مجتمعاتهم.

- لقد أشارت تقديرات مؤسسة أمريكية لحماية الأطفال إلى أن ثلاثة ملايين طفل يُساء معاملتهم أو يُهملون كل عام، وأن ثلاثة أرباع المعتدين عليهم هم الأمهات والآباء.

- في المجال التعليمي، تمثل الخديعة وعدم النزاهة أو التحيز أمرًا شائعًا،حيث يميل بعض المدرسين لمساعدة الطلاب على الغش في الامتحانات لرفع نسب النجاح. كما أشارت الجمعية النفسية الأمريكية إلى أن التنافس بين الطلاب لأجل الحصول على تقديرات عالية في الامتحانات، تدفع العديد منهم إلى الغش (بروربا، ٢٠٠٣).

- بعض المظاهر السلبية المترتبة على ضعف مهارات الكفاءة الأخلاقية لدى المعلم، وتأثيراتها على التكوين النفسي للطلاب:

ويتمثل ذلك فيما يلي:

- التحيز في معاملة الطلاب، في اتجاه المبالغة في التقدير أو خفضه، كنتيجة لاتجاهاته الإيجابية والسلبية حيالهم، وما يصاحبها من مشاعر الحب والكراهية، دون أن يكون مستبصراً بذلك أو محاولة منه لضبط الذات والمشاعر.

- التحيزات الناتجة عن اعتبارات الألفة والمنفعة، التي قد تنشأ بين المعلم وبعض طلابه، بخاصة فيما يتعلق بظاهرة الدروس الخصوصية، التي يستخدمها بعض الطلاب - أحيانًا - ليس لغرض تنمية مستوى تحصيلهم، ولكن للتأثير غير المباشر على توجهات المعلم حيالهم، بإعطائهم تقديرات أكثر مما يستحقون أو تسريب أسئلة الاختبارات، في حالة ما إذا كان هو الذي يدرس لهم في الصفوف المدرسية.

- إن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، أفضت لتفريغ العملية التعليمية الرسمية من محتواها، وزوال هيبة المدرس، وتطاول الطلاب عليه، باعتبار اليد



العليا التي تعطي أجرًا، خيرًا من اليد السفلى التي تأخذ هذا الأجر. بل إن نظرة بعض الطلاب في المدارس الخاصة الأهلية للمعلمين والمعلمات، تتدنى إلى حد عدم اللياقة في التعامل وعدم التقدير اللفظي، كما لو كانوا خدمًا، مأجورين لديهم، وإن ما يدفعونه من مصروفات دراسية هي مصدر أجورهم.

ويؤكد سويف (١٩٩٤) أن انتشار الدروس الخصوصية كأحد الظلال السلبية المتعلقة بالصورة الذهنية للمعلم في مجال التعليم (بشقيه العام والجامعي) كان صرخة احتجاج، في مواجهة الظلم المادي الذي وقع على المعلم «فالدروس الخصوصية مهانة يقبلها المدرس صاغرًا في سبيل زيادة دخله، وهي نقطة قوة (بطانتها الاستعلاء) يسجلها الطالب (تدعمه الأسرة) في محاولة لتركيع هذا المعلم (باعتباره منفذًا إلى الامتحان) في إطار علاقة غير متكافئة. وهي سلاح غير مشروع يشرعه المعلم في وجه المؤسسة التعليمية بجميع رموزها، بدأت كثورة عمياء ضد الظلم المادي الذي يقع عليه، ثم تطورت لتصبح أداة لابتزاز المؤسسة التعليمية والتلاميذ (سويف، ١٩٩٤، ١٦٧).

- إن كثيرًا من مشكلات العنف المتبادل بين

الطلاب، وعدم احترامهم لمعلميهم، بل وتطاولهم عليهم، يرجع جزء كبير منه لزوال الهيبة، وفقدان القدوة، واهتزاز صورة المعلم كحامل رسالة، وضعف العائد المادي من المهنة، بشكل يحول دون شعور المعلم بالاكتفاء، ومحاولة تعويض النقص في ذلك بالتعاطي مع الدروس الخصوصية.

– إن تشدد بعض المعلمين، والجفاف العاطفي الذي نشؤوا عليه، يحول دون تفهمهم أو تمثلهم العاطفي لمشاعر طلابهم وحاجاتهم، والتعامل معهم بطريقة جافة، تتسم بالغلظة والفظاظة، مما ينفر الطلاب منهم، ويدفعهم للتآمر عليهم والاستهزاء بهم وتشويه صورتهم وعدم تقديرهم.

– إن تشوه الضمير أو ضعفه لدى بعض المعلمين، قد يدفعهم للتورط في أمور غير أخلاقية أو منافية للأنظمة والمعايير المجتمعية، بشكل قد يلقي ظلالاً سلبية، على صورة المعلم لدى الطلاب. «فالسلوك الشائن أو المعيب يكون أشد تأثيرًا على النشء خاصة، والمجتمع عامة لو مارسه (المعلم) أو أستاذ الجامعة، مقارنة بغيره من الفئات المهنية الأخرى، التي لا يتخذ منها الناس مثلاً ولا قدوة» (طه، ١٩٨٩، ٢١).

– إن ضعف الكفاءة التعليمية لدى بعض المعلمين، وضعف قدرتهم على توصيل المعلومات لطلابهم، ربما لعدم أعدادهم أو استعدادهم بشكل جيد، أو لتدريسهم – أحيانًا – مواد غير تخصصهم، قد يوقعهم في حرج شديد أمام طلابهم ويذهب هذا بكثير من تقديرهم لشخصه واحترامهم لمكانته (طه، ١٩٨٩، ١٨). وقد يدفع ذلك بعض المعلمين للتعامل مع الطلاب بطريقة دفاعية عدوانية، بالتسلط عليهم وقهرهم والإفراط في عقابهم، في محاولة منهم لضبطهم، وتأكيد ذواتهم بطريقة سلبية، وهو ما يفضي لإذكاء العنف والعدوان من قبل الطلاب تجاههم، وتجاه بعضهم البعض.

– إن نمط العلاقة والصداقة بين المعلم وطلابه، ينبغي تأطيره أخلاقيًا، وكما يوضح سويف (١٩٩٤): «أن أفضل تعريفات الصداقة أنها علاقة إنسانية تقوم بين شخصين، ينجذب كل منهما نحو الآخر تلقائيًا، أي دون ضغط من ضرورات العمل أو الاحتياجات المادية...إلخ. ومن المفترض أن الصداقة بين الأستاذ وتلاميذه، لا تنال من مكانته الأكاديمية في نفوس

الذكاء الأخلاقي (أو الكفاءة الأخلاقية)، يعني «القابلية لتمييز الصواب من الخطأ، وأن يكون لدى المرء معايير أخلاقية يعمل وفقا لها. ويتم ذلك عبر استدماجه لعدة فضائل جوهرية تتمثل في: التمثل العاطفي (التعاطف)، يقظة الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة

تلاميذه (خاصة إذا اتصفت بالنزاهة وعدم المحاباة أو التحيز)، فالصداقات الجيدة تدعم المكانة العلمية، ولأنها لم تكن تمس جوهر الاحترام فيها، فإنها تضيف إلى الاحترام عنصر الدفء العاطفي، ليحل محل البرودة والجفاف الناجم عن اعتياد الحياد الوجداني إزاء موضوعات الدراسة العلمية (سويف، ١٩٩٤، ١١٣-١١٤).

– وأخيرًا تجدر الإشارة، إلى أن عدم الاتزان الانفعالي والأخلاقي لدى بعض المعلمين، يمكن أن ينعكس سلبًا في علاقته بزملائه وطلابه، فالصراع على المصالح وأساليب الدس والوقيعة، والنفاق والمداهنة، والجري وراء المناصب ومواقع السلطة، وما يفضي إليه ذلك من مظاهر الهدر الأخلاقي والاجتماعي، قد يمثل مظهرًا لاضطراب عميق في التكوين النفسي لدى البعض، ويوحي بالافتقار للمعنى وعدم فهم المرء لذاته على نحو جيد، والاستغراق في أشياء الحياة وأحداثها بشكل غير أخلاقي، دونما طائل في نهاية الأمر (حسن، ٢٠٠٠).

وكما يوضح آرثر جيرسلد (١٩٦٤) في كتابه المتميز (عندما يواجه المعلمون أنفسهم) «أن التعلم يجب أن يكون وسيلة لفهم الذات، وليس سبيلاً للتنافس مع الآخرين ومزاحمتهم والتسلط عليهم بضروب وصنوف التغلب وألوان القوة المتعددة... إن البغضاء تسود التربية.. والقول بأن الكراهية تدخل بإفراط وانطلاق في حياة العالم والمعلم، ليس من قبيل اللوم والتغليظ.. لأننا كمعلمين نحتاج إلى مواجهة أنفسنا،

وكلما كانت مشاعر بغضائنا أكثر عمقًا، زاد جنوحنا شدة وحدة للقسوة على أنفسنا وعلى غيرنا.. وكلما اتبعنا سُبل الشجاعة في مواجهة ما لدينا من مشاعر العداوة والبغضاء، كانت أقل تدميراً لنا ولغيرنا» (جيرسلد، ١٩٦٤، ١٢٦، ١٨٢).

❖ التربية النفسية وأهميتها كإطار لتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية:

﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾ هذه الآية القرآنية الكريمة هي جوهر مفهوم التربية النفسية Psychological education. فهي عملية تهدف إلى مساندة الفرد على أن يبدأ بنفسه وإحداث نوع من التغيير الذاتي، لما يعتقد أنه غير ملائم في مهاراته وسلوكه. ومساعدة الناس على مساعدة أنفسهم. فلن يتخلص أحد من معاناته وقصوره إلا إذا كان لديه إرادة التغيير، وعرف طريقه، ورغب فيه، وساعده ذوو الخبرة في ذلك.

وتعتمد التربية النفسية - كما تشير عبلة جمعة (٢٠٠٢) - على إحداث تغيير في عاملين اثنين هما: المفهوم والسلوك، بمعنى تغيير المفاهيم الخاطئة إلى أخرى سليمة. ويعقب ذلك تغيير السلوك الخاطئ إلى سلوك سليم. وبدون حصول تغيير متزامن في كلا العاملين، لا تحصل تربية النفس.. فالاطلاع والمعرفة أمران مهمان، وتصحيح المفاهيم الخاطئة أمر ضروري، هذا إن أردنا أن نصحح سلوكياتنا ونحسن تربية أنفسنا (جمعة، ٢٠٠٢، ٦٣، ٦٧).

إن التربية النفسية هي بمنزلة خطوات إجرائية أو عملية لممارسة ما أجملت القول فيه معطيات ديننا الحنيف (أي معطيات القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة). وبينما تستهدف التربية النفسية ضبط الذات والسلوك والانفعالات، بما يفضي للإحساس بالرضا الذاتي والملاءمة، فإن التربية الدينية تستهدف السلوك في أمور العبادات والمعاملات بشكل يفضي لإحساس المرء برضا الله عنه.

والتربية النفسية تحقق ثمارًا أكبر إذا ساعدت الفرد على جلب إحساس بالرضا عن الذات يتوافق مع رضا الله عن الفرد (المرجع نفسه، ٢٣١).

ومن المفترض أن مجال التربية النفسية، يستهدف تنمية مهارات التفاعل الإنساني لدى الفرد في مجال الحياة، وبخاصة مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية، لما لها من أهمية في تحديد ملامح الهوية الشخصية والاجتماعية للفرد. فقد أوضح تيرنر (Turner، ١٩٧٠) أن الناس يميزون بين الأوقات التي يسلكون فيها وفقًا لمدركاتهم المتعلقة بذواتهم الحقيقية أو الفعلية real self (التي تعادل الهوية الشخصية) والأوقات التي يسلكون فيها خارج نطاق شخصياتهم أو ذواتهم الخاصة، وفقًا للمحددات الاجتماعية المتعلقة بذواتهم العامة Public self (وهو ما يقابل الهوية الاجتماعية) (حسن، ١٩٩١، ٢١).

- خطوات إجرائية لتنمية بعض مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لدى المعلمين والطلاب في البيئة المدرسية:

يؤكد دانييل جولمان (٢٠٠٠) في كتابه الشهير «الذكاء الوجداني» أهمية برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية، وضرورة تقديمها كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية، على أن تشمل الآباء (وكذا المعلمون) وكل من يقوم بالريادة في المجتمع. وتؤدي هذه البرامج لأفضل النتائج حين تمتد لفترة طويلة، ويقوم بها مدربون أو معلمون على درجة عالية من الخبرة والمهارة، وقبل كل ذلك، يكون لديهم صحة وجدانية جيدة (روبنز، سكوت، ٢٠٠٠، ٧١).

وعلى الرغم من تعدد الفنيات والآليات والمتغيرات المتعلقة بتنمية هذه المهارات إلا أنه يمكن استعراض بعض الخطوط العريضة، بشكل مبسط يسهل التدريب عليها ذاتيًا أو بمساعدة مختصين، مع

إن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، أفضت لتفريغ العملية التعليمية الرسمية من محتواها، وزوال هيبة المدرس، وتطاول الطلاب عليه، باعتبار اليد العليا التي تعطي أجرًا، خيرًا من اليد السفلى التي تأخذ هذا الأجر

الإحالة إلى المراجع المختصة للحصول على المزيد من المعلومات.

❖ تنمية مهارات توكيد الذات:

وفقًا لما أورده طريف شوقي (١٩٩٨) في كتابه الجيد عن (توكيد الذات، مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية)، يشير إلى عدة أساليب للتنمية الذاتية للتوكيد، تتمثل فيما يلي:

شكل (٣)

أساليب التنمية الذاتية للتوكيد	
الوعي الذاتي	الملاحظة النشيطة للآخرين
المراقبة الذاتية	الحوار الذاتي
التحليل النقدي للذات	المرونة التوكيدية
التقييم الذاتي	المثابرة والصرامة مع الذات
المحاسبة الذاتية	

ويورد الكاتب معلومات تفصيلية وأمثلة عديدة لكيفية التنفيذ العملي لهذه المهارات النوعية لتوكيد الذات، لا يتسع المقام لسردها، ويمكن للقارئ الرجوع إليها في الكتاب المذكور لمزيد من الاستفادة.

طريف شوقي (١٩٩٨): توكيد الذات – مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية القاهرة: دار غريب.

❖ تنمية التمثل العاطفي أو التعاطف:

وفقًا لما أوردته ميشيل بروربا (٢٠٠٣) في كتابها «الذكاء الأخلاقي» يمكن الإشارة - باختصار وتصرف – إلى ما يلي:

- مظاهر سلوكية معبرة عن التعاطف يمكن ملاحظتها وتنميتها:
- يبدي رغبة في فهم وجهة نظر شخص آخر.
- يمكن أن يقرأ ويحدد مشاعر شخص آخر.
- يعمل باهتمام عندما يعامل شخصًا آخر.
- يبدي تفهمًا لمشاعر الآخرين.
- يتفهم بسرعة تعبيرات الوجه لدى الآخر، ويرد عليها بشكل مناسب.
- يجيد فهم الإرشادات غير اللفظية من قبل الآخرين.
- يشارك الآخرين همومهم وأفراحهم.
- من السهل أن يذرف الدمع، حين يرى شخصًا يبكي.
- يشعر بالسعادة لنجاح الآخر.

عبارات تجسد مهارة التمثيل العاطفي:

(أفهم ما تشعر به، أنا حزين لما أصابك من أذى، أنا سعيد لأجلك، أشاركك في مشاعرك، ما حدث لك قد حدث لي، أنا معك، قلبي معك، أنا بجانبك).

خطوات إجرائية لتنمية التعاطف:

- عزز الوعي والمفردات (الكلمات والعبارات) العاطفية لدى تلاميذك، وأنصت وانتبه لطريقة تعبيرهم، عن مشاعرهم الوجدانية.
- عزز لديهم الحساسية تجاه مشاعر الآخرين: (تقمص مشاعرهم، نوه بها، أرصدها، حدد ما يحتاجون إليه، امدح سلوكياتهم العطوفة، نم لديهم القدرة على قراءة مشاعر الآخرين).
- جسد التمثل العاطفي لوجهة نظر شخص آخر، من خلال (لعب الدور، اجعلهم يتبادلون الأدوار للشعور بالآخر، اجذب الاهتمام للسلوك الحساس

أو المتفهم لمشاعر الآخرين، اجعلهم يدركون نتائج سلوكهم المتفهم وغير المتفهم لمشاعر الآخرين، عبر بوضوح عن عدم موافقتك على السلوك اللامبالي بمشاعر الآخرين).

❖ تنمية الضمير اليقظ:

مظاهر سلوكية مميزة ليقظة الضمير:

- يتراجع عن الخطأ ويبدي أسفه.
- لا يحتاج إلى من يذكره بكيفية فعل الصواب.
- يدرك عواقب سلوكه غير المناسبة.
- يقبل اللوم حين يكون على خطأ، ولا يلوم الآخرين على فعله.
- يشعر بالخجل أو الذنب لفعل خاطئ.
- يعرف كيف يصحح أخطاءه.
- يتجنب سلوكيات خاطئة مثل: السرقة والغش والكذب.
- يطيع ويحترم والديه ومدرسيه.
- لا يتأثر بأفعال الآخرين الخاطئة.
- يمكن الوثوق به.
- ملتزم بالمعايير والأنظمة.

عبارات تجسد يقظة الضمير:

(أعرف كيف أفعل الصواب، عليك أن تتراجع عن أخطائك، أنا لا أحب الكذب، من غشنا فليس منا، أنا آسف، أعترف بخطئي، ينبغي أن تقول الحقيقة، يمكنك الاعتماد علي، لا أحب الخداع، ما تفعله ليس بصواب).

خطوات إجرائية لتنمية الضمير اليقظ:

- حدد إطارًا للنمو الأخلاقي لتلاميذك: (بأن تكون قدوة ونموذجًا أخلاقيًا قويًا لهم، طور معهم علاقة احترام وود متبادل، اجعلهم يشاركونك معتقداتك الأخلاقية، توقع منهم السلوك بشكل أخلاقي وطالبهم به (كأن يكونوا نزيهين، عطوفين، مسالمين، محترمين... إلخ)، استخدم المنطق والاستفسار الأخلاقي، وضح سلوكك الأخلاقي لهم، احرص على أن تكون أقوالك مطابقة لأفعالك.

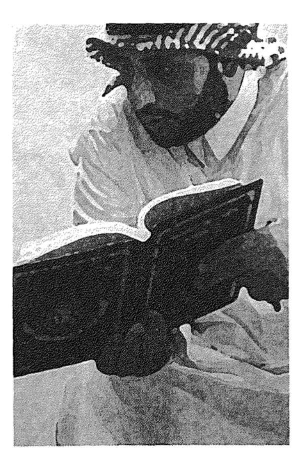
- علمهم فضائل الأخلاق لتقوية ضمائرهم وتوجيه سلوكهم: (بأن تحدد الفضائل التي تريد تنميتها لديهم، اعمل على تقوية فضيلة كل شهر، وصف لهم الفضيلة والنتائج المترتبة عليها، علمهم كيف تتجسد الفضيلة في سلوكهم، عزز الفضيلة في سلوكياتهم المدرسية واليومية، وفر لهم الفرصة لممارستها).

- استخدم الضبط الأخلاقي لمساعدة تلاميذك على اكتساب القدوة والتمييز بين الصواب والخطأ: (بأن تتعامل بهدوء مع السلوكيات غير الصائبة لتلميذك، وتستوضح القصد من ذلك، راجع سبب خطأ سلوكه، تأمل معه عواقب هذا السلوك، صحح له السلوك الخاطئ، بتشجيعه على التعويض وفعل البديل الصحيح).

❖ تنمية الرقابة الذاتية:

مظاهر سلوكية للرقابة الذاتية يمكن ملاحظتها وتنميتها:

- نادرًا ما يعمل دون تفكير أو يتصرف بتهور.
- نادرًا ما يحتاج للتذكير، ليتصرف بشكل مناسب.
- يتراجع بسهولة عن سلوك محبط أو مسيء تجاه شخص آخر.
- يتسم بالصبر والقدرة على إرجاء إشباعاته.
- يحجم عن الأذى البدني: كالضرب والرفس، والتدافع، والصراع.
- يهدأ بسهولة عندما يُستثار أو يغضب.



- قادر على السيطرة على دوافعه دون مساعدة الكبار.
- ينتظر دوره ونادرًا ما يتطفل أو يقاطع الآخرين.
- يتصرف بطريقة صائبة، حتى إن لم يراقبه أحد.
- يخطط لما سوف يفعل.
- لا يتورط في سلوكيات رديئة أخلاقيًا.

عبارات تجسد الرقابة الذاتية:

(أنا ملتزم بالقواعد، من المهم أن أعمل واجباتي، يجب ألا ينتابني شعور عارم بالغضب، أنا بحاجة للهدوء وعدم التوتر، يمكن أن أدخر نقودي بدلاً من تبذيرها، يجب أن أكون متسقًا في أقوالي وأفعالي، أنا لا أحب الاندفاع أو التهور).

خطوات إجرائية لتنمية الرقابة الذاتية:

- كن نموذجًا للرقابة والضبط الذاتي لطلابك: (علمهم معنى وقيمة الرقابة الذاتية، ألزم تلاميذك بمراقبة مشاعرهم وأفكارهم وسلوكياتهم، لا تدع أحدًا يتحدث في حالة عدم هدوئه واتزانه).
- شجعهم على أن يكونوا محفزين لذواتهم ومراقبين لها (بأن تخاطبهم بالضمير «أنت» لتضع تأكيدًا أكثر على سلوكه، شجع الإطراء والمديح الداخلي للسلوكيات والمشاعر الإيجابية، اطلب من التلميذ أن يستحسن سلوكه الإيجابي، امدح العمل وليس الشخص، فالتركيز أساسًا على السلوكيات، اجعل الإطراء محددًا قدر الإمكان على سلوكيات محددة، يجب أن يكون الإطراء في محله مخلصًا وصادقًا).
- علمهم السيطرة على دوافعهم والتفكير قبل العمل.

❖ خطوات إجرائية لتنمية قيمة الاحترام:

مظاهر سلوكية صغيرة عن الاحترام يمكن تعليمها وتنميتها:

- يعامل الآخرين باحترام بغض النظر عن عملهم ومعتقداتهم وانتماءاتهم.
- يحترم نفسه.
- ينصت دون مقاطعة.
- يحترم خصوصية الآخرين، ويطرق باب الغرفة قبل أن يدخل.
- يحجم عن القيل والقال، والحديث عن سلبيات الآخرين.

إن تشدد بعض المعلمين، والجفاف العاطفي الذي نشؤوا عليه، يحول دون تفهمهم أو تمثلهم العاطفي لمشاعر طلابهم وحاجاتهم، والتعامل معهم بطريقة جافة، تتسم بالغلظة والفظاظة، مما ينفر الطلاب منهم، ويدفعهم للتآمر عليهم والاستهزاء بهم وتشويه صورتهم وعدم تقديرهم

- يعامل ممتلكاته وممتلكات الآخرين باحترام.
- يخفض صوته ويحجم عن التعليق عندما يتطلب الموقف ذلك.
- ينتظر كي ينهي المتحدث كلامه قبل أن يتحدث.
- يفتح الباب أولاً لمن يكبره سنًا.
- لا يقوم بتعليقات لا مبرر لها.
- يعامل البيئة باحترام.
- ينصت لرأي شخص آخر بكل اهتمام.
- يطيع والديه ومدرسيه.
- لا يتلفظ بألفاظ مسيئة.

عبارات تجسد معنى الاحترام:

(أرجو المعذرة، عفوًا، فضلاً، هذه وجهة نظر قيمة، استمتعت بحديثك، شكرًا لك، آسف لإزعاجك، من فضلك، أعتذر عن المقاطعة، رجاء لا تتحدث عن أحد في غيبته).

❖ خطوات إجرائية لتنمية الاحترام:

- جسد معنى الاحترام وكن قدوة لتلاميذك (عاملهم باهتمام وامنحهم حبًا غير مشروط، أنصت لهم باهتمام واحترام، عبر عن مشاعر احترامك لهم لفظيًا وتعبيريًا، أوجد لديهم تصورات موجبة لذواتهم، أخبرهم بأن حبك لهم نتيجة لاحترامهم لأنفسهم واحترامهم لزملائهم).
- عرفهم معنى الاحترام، ونم فيهم مؤشرات سلوكية للاحترام (مثل: أنصتوا لبعضكم، لا تفش أسرار الآخرين، عامل الآخرين كما تحب أن يعاملوك، نوه بإيجابيات الآخرين، احترم خصوصياتهم..).
- عزز احترام السلطة واكبح الفظاظة: (من

خلال: تثبيت السلوك الوقح والتوقف عنده والتنبيه على عدم تكراره، لا تتورط في التعامل مع الآخرين بشكل غير محترم كرد فعل على سلوكهم، ضع حدًا للوقاحة في حالة عدم استمرارها، علمهم سلوكيات جديدة للاحترام، شجع على السلوك المحترم).

❖ تنمية قيمة التسامح:

مظاهر سلوكية تعبر عن قيمة التسامح:

- يركز على الصفات الإيجابية للآخرين بدلاً من الفروق بينهم.

- يحجم عن الحكم أو التصنيف أو السخرية من الأخرين.

- يتصف بالود والانفتاح على الآخرين، بغض النظر عن مستوياتهم أو معتقداتهم.

- يعبر عن انزعاجه لإهانة أحد أو ظلمه.

- يرفض المشاركة في نشاطات تسخر من الناس، لأنهم مختلفون.

- يدعم أو يساند شخصًا أحبط أو سخر منه.



- يركز على جوانب الاتفاق والتشابه بين البشر، وليس الاختلاف.

- لا يضحك على نكات أو تعليقات مهينة، متعلقة بدين أو جنس أو اتجاه أحد.

عبارات سلوكية تجسد معنى التسامح:

(لا أحب السخرية من أحد، من المؤذي أن تسخر من مظهره، إن الله لا ينظر إلى صوركم، الاختلاف تنوع وثراء، اختلاف أمتي رحمة، وجعلناكم شعوبًا وقبائل لتعارفوا، ﴿لو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة﴾، لا تضحك عليه فربما كان أفضل مني ومنك).

خطوات إجرائية لتنمية التسامح:

- كن نموذجًا حيًا للتسامح في سلوكك مع تلاميذك (ارفض السماح بالتعليقات التمييزية في حضورك، اعرض لإيجابيات العرقيات والمجموعات المستهدفة بالتمييز، شجع على التعامل مع مدى واسع من الناس المختلفين، عش حياتك كمثال للتسامح).

- حفزه على تطوير مواقف إيجابية نحو الاختلاف لدى تلاميذك (رحب بالاختلافات بين الناس، اعرض عليهم معلومات عن جوانب التنوع بين البشر، ومدى إيجابية ذلك، ساعدهم على إدراك جوانب التشابه أو الاتفاق بينهم).

- عارض النماذج السيئة والسلوك المتحيز ولا تتسامح معها (حدد مظاهر السلوك المتحيز لدى تلاميذك، شجع على مقاطعة الرسائل والتعليقات المتحيزة، ضد الآخرين، واجه معتقدات تلاميذك حول السلوك المتحيز، ضع قاعدة «بدون تعليقات تمييزية»).

تلك كانت بعض النماذج لخطوات إجرائية، يمكن أن تزيد من وعي المعلم بكيفية تنمية بعض مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لدى تلاميذه، وأن تطور - أيضًا - من مستوى تمثله لها، على المستوى الشخصي.

❖ لمزيد من المعلومات يمكن الرجوع إلى كتاب ميشيل بروربا (٢٠٠٣) بناء الذكاء الأخلاقي، العين: دار الكتاب الجامعي.

التـوصيات

توصي الورقة بما يلي:

❖ الاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية بجوانب

النمو الاجتماعي والأخلاقي لدى الطلاب، من خلال التحقق من مدى وعي المعلم وتمثله للمهارات اللازمة لذلك، وإعداده بشكل جيد في هذا المجال.

❖ عقد دورات تدريبية وبرامج إرشادية وربما ورش عمل، لتدريب المعلمين وكذا الطلاب على كيفية تحسين وممارسة المظاهر السلوكية والخطوات الإجرائية المتعلقة بتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية، من أجل خفض المظاهر السلوكية السلبية الناتجة عن ضعفها، لدى كلا الطرفين في البيئة التعليمية. ■

عنوان الدراسة: مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم
إعداد: أ. د. حسن علي حسن مسلم
قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود
مقدم إلى اللقاء السنوي الثالث عشر
للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

المراجع

- بوروبا، ميشيل (٢٠٠٣). بناء الذكاء الأخلاقي. ترجمة سعد الحسني، العين: دار الكتاب الجامعي.
- أبو سريع، أسامة (١٩٨٦). اضطراب المهارات الاجتماعية لدى المرضى النفسيين، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة القاهرة.
- جيرسلد، آرثر (١٩٦٤). عندما يواجه المعلمون أنفسهم، ترجمة محمد علي العريان، القاهرة: الأنجلو مصرية.
- جولمان، دانييل (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، عدد (٢٦٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- جمعة، عبلة (٢٠٠٢). مهارات التربية النفسية، بيروت: دار المعرفة.
- حسن، حسن علي (٢٠٠٠). بعض المظاهر السلبية المتعلقة بالصورة الذهنية المدركة لأستاذ الجامعة، مجلة علم النفس عدد (٢٥) القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ص ص، ٦- ٣٨.
- حسن، حسن علي (١٩٩١). تهديد الهوية والتطرف السلوكي، نموذج نفسي وتطبيقه على بعض صور التفاعل في المجتمع المصري، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. (إصدار خاص). مج (٩)، كلية الآداب - جامعة الملك سعود.
- الحكمي، علي صديق (٢٠٠١). سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط، مجلة المعرفة عدد (٧٢)، الرياض: وزارة التربية والتعليم، ص ص ٢٦- ٣٨.
- روبنز، بام، سكوت، جان (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفافي، القاهرة: دار قباء.
- الرشيد، محمد أحمد (٢٠٠١). افتتاحية موضوع «جدل حول التربية الأخلاقية»، مجلة المعرفة عدد (٧٢) الرياض: وزارة التربية والتعليم، ص ص ٨- ١٠.
- سويف، مصطفى (١٩٩٤). نحن والمستقبل، القاهرة: دار الهلال.
- شوقي، طريف (١٩٩٨). توكيد الذات، مدخل إلى تنمية الكفاءة الشخصية، القاهرة: دار غريب.
- شوقي، طريف (٢٠٠٢). المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة: دار غريب.
- طه، فرج (١٩٨٩). الأستاذ الجامعي - الإنسان والسلوك، مجلة علم النفس، عدد (١١)، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.
- الغريب، أسامة (٢٠٠٣). اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين، دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- مجلة المعرفة (٢٠٠٣). ماذا يريد المجتمع من التربويين، وماذا يريد التربويون من المجتمع، عدد (٩٣) الرياض: وزارة التربية والتعليم، ص ص ١١- ٣٠.
-Graham,H.(١٩٨١). social skills, in Gallatly (ed.) the Skilful Mind, introduction to cognitive psychology .(- pp-١٤٢-١٣٠) Milton Keynes: Open University Press.
- Kazdin, A.E. (٢٠٠٠). Encyclopedia of psychology ,Oxford Univ.press.

هل نحرص على أن نكون لائقين أخلاقيًا مثلما نحرص على أن نكون لائقين صحيًا ؟

أخلاقيات مهنة المعلم

د.منال عبدالخالق جاب الله* - الرياض

* أستاذ مساعد بقسم علم النفس - كلية التربية جامعة الملك سعود

في مجال التربية والتعليم لم يعد الأهم هو زيادة معدل الذكاء أو استثارة الدافعية أو تنمية المهارات، فهي بالأساس أمور مهمة، لكننا يجب أن نلتفت إلى قضية جد مختلفة هي: كيف نتقاسم القيم الأخلاقية ونتوقف عند اتخاذ قرار أخلاقي في مجال عملنا.

إن الافتقار إلى الأخلاقيات في عصر العولمة كارثة محدقة، وإذا لم ننتبه في مدارسنا إلى ذلك فإننا نخرج متعلمين يجيدون ممارسة كل شيء إلا كل ما هو أخلاقي.

ودراسة الأخلاقيات ليست دراسة علم من علوم الفضاء أو الخيال، بل هي دراسة للواقع الذي يفرض نفسه بحق، وليست دراسة لأولويات مختارة، بل هي دراسة يجب أن تشغل الاهتمام بكامله زمانًا ومكانًا وتاريخًا، فهي دراسة عالمية لا تحدها حدود ثقافية ولا مادية، فالاحترام والمسؤولية والعدالة والأمانة والتعاطف قيم لا يعارضها أحد، بل لا يختلف عليها اثنان وإن تباعدت لغاتهم ومعارفهم وإمكاناتهم الاقتصادية وطموحاتهم المستقبلية حتى عقيدتهم الدينية.

وحركة التربية المعاصرة بما تتخذه من استراتيجيات وتوجهات، وبما ترنو إليه من توقعات وآفاق، لتؤكد أن مجال التربية ميدان إبداع بقدر ما هو ميدان تحد واختبار، يضع إنسانية المرء على المحك وأخلاقياته كذلك.

ويشهد للعاملين في مجال التربية بتاريخ طويل من الولاء لأهدافهم والإخلاص في جهودهم التي تحقق جزءًا كبيرًا من آمال البلاد والمجتمعات، كما أن الجيل الصاعد من هؤلاء العاملين يواجهون تحديات ومخاطر عدة تستلزم تركيز الجهد والتكاتف حتى تكون عمومية الأخلاقيات والقيم مسؤوليتنا جميعًا: مسؤولية كل فرد يعمل في مجال التربية.

وعندما نختبر أخلاقيات العاملين في مجال التربية فليس معنى ذلك أنها موضع شك، بل إن التاريخ الطويل لهم يشير إلى حوادث فردية لا يمكن اعتبارها ظاهرة عامة تناقش في إطارها أخلاقيات المجال، كما أن الثابت أن أقل من ١٪ من العاملين في مجال التربية ينخرط فى سلوكيات مخالفة أخلاقيًا مقابل ٦٪ من غيرهم من الأفراد في مجالات أخرى، ولكننا نعيش اليومَ عالمًا تتسارع فيه الأمور، ومن سنوات قليلة لم يكن هناك داع لإثارة مثل هذا النقاش أو طرحه كموضوع للدراسة، لكن التصدي بشكل عام لكل ما هو لا أخلاقي ولا مهني هو الدافع لهذه الدراسة، فبعض نماذج السلوك التي تنتهك الدساتير الأخلاقية تترك انعكاساتها السالبة على تقدير المجال ومكانة من يعمل به وقدرهم فى عيون الآخرين، رغم أن تجاوز أخلاقيات المهنة موجود لدى كل أرباب المهن.

كما أن إيمان الباحثين بأهمية المجال وسمو أهداف العاملين به هو دافع أسمى إلى إجراء مثل

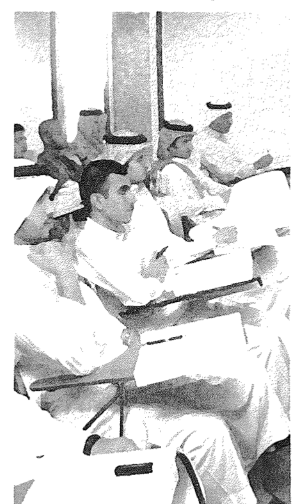
هذه الدراسات والبحوث، فالتربية بشكل عام تتطلب الالتزام بمحددات ودساتير ولوائح قيمة ينطلق منها العاملون في ممارساتهم المختلفة، وفي إطار التقدم الهائل في مجالات التطبيق فإنها – أي التربية- أحوج ما تكون إلى تلك المحددات التي تدعم صواب ما يقرره وما يفعله كل فرد عامل بها.

وقد قامت الجمعية الوطنية للتربية في الأول من يوليو (١٩٢٩م) بتحديد أخلاقيات المهنة وقيمها وصنفت المخالفات السلوكية في مجموعتين:

المجموعة الأولى وتشتمل على مخالفات غير لائقة وغير ملائمة لكنها ليست خارقة للأخلاقيات وتحتاج إلى مجرد إسداء النصح والإرشاد، أو حتى التحذير من الجمعية لمن يرتكبها.

المجموعة الثانية وهي تشمل ما يعد بالفعل لا أخلاقيًا.

ويمكن بلورة التساؤلات التي تطرحها ورقة العمل الحالية كما يلي:



ماهي درجة وعي العاملين في مجال التربية بمنطلقات ومصادر السلوك الأخلاقي؟

هل يمتلك العاملون في مجال التربية الشجاعة الأخلاقية اللازمة للالتزام بهذا السلوك الأخلاقي والتحلي بممارساته؟

هل هناك فجوة بين درجة الوعي والإدراك وبين الممارسة الفعلية وواقع العمل؟

ما التحديات المستقبلية ونقاط الضوء المحددة التي تتطلع إلى ما ينبغي أن يكون؟

وقد تكون هناك كتابات وأطر نظرية عديدة تعرض للموضوع، لكن الواقع يشير إلى نقص – في حدود علم الباحثة- في الدراسات التي تستطلع واقع الحال وتقيمه إزاء هذا الموضوع.

وتتمثل أهمية الورقة الحالية في مناقشة أخلاقيات العمل في مجال التربية. وهو الموضوع الذي شغل أذهان المفكرين طويلاً من غير أن يكون بمقدورهم حمل الجميع على تبني الأخلاقيات والمبادئ والالتزام بها، مستهدفة اجتذاب العناصر التي لها اهتمام بالمجال وتحفيز الفكر إلى مناقشة قضية أخلاقية مهنية تدعو إلى اختبار كل سلوك وجعله موضع استبصار، دون تسليم مطلق أو قبول سلبي لأي قاعدة تحكم مسار العمل من غير تأمل وإعمال ضمير، مع مراعاة ما تفرضه التحديات المستقبلية متمثلة في تيار العولمة الجارف، والتقنية الحديثة، والتقدم العلمي والانفجار المعرفي. ... من التزامات.

كما تختتم بعدد من التوصيات على المستوى البحثي النظري، وكذا على المستوى التطبيقي الميداني المستخلصة من العرض النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة وكذا تجارب المعلمين الفعلية.

منذ الثمانينيات من القرن الماضي تغيرت المجتمعات وتغيرت الأوضاع في الأسر، وانشغل الوالدان بصورة غير محددة، وفي المدارس أصبحت مواجهة المسؤوليات عملية تصدم القائمين بها. فهل بالإمكان القول إننا نواجه اليوم جيلاً بأكمله لم تتأصل لديه الأخلاقيات التي يجب أن تكون موضع اختبار، وكيف يسلك العاملون في مجال التربية إزاء مواقف الصراع والأزمات الأخلاقية التي تتفجر في مواقف التعامل مع المحيطين بهم، سواء الأسر أو الزملاء أو المجتمع

الكبير...... وتستلزم منهم التمسك بأخلاقيات محددة منها: الشجاعة، الإخلاص، العدالة.

وفي التسعينيات من القرن الماضي ناقشت دراسات عدة منها دراسة سوكيت Socket (١٩٩٣م)، أوسر Oser(١٩٩٤م)، كولينرود Colenrud(١٩٩٧م)، وتيري Tirri (١٩٩٩م) أخلاقيات العمل في مجال التربية في إطار مناقشة أكثر عمقًا لأخلاقيات المهنة قاصدين بها نقطة الارتداد عند مواجهة مواقف الأزمات أثناء الممارسة المهنية في إطار عملية دينامية يتم من خلالها تأسيس وفهم المعاني المرتبطة بالتفاعلات الاجتماعية إزاء مواقف الممارسة العملية اليومية. (Kirsi،١٩٩٩: ١)

وفي إطار تحديد نسق أخلاقي أو لائحة مهنية تحكم العمل في مجال التربية يتحتم أن تكون هناك وجهتان أساسيتان:

الوعي المتزايد بالأبعاد والمسؤوليات الأخلاقية في إطار هذا المجال ودور هذا الوعي أو انعكاسه على تطوير الممارسة الفعلية.

الأهمية المطلقة لوجود هذا النسق الأخلاقي بغض النظر عن الوعي أو عدم الوعي بالأخلاقيات المحددة لما لهذا الوجود من دور في تحديد معالم واضحة لممارسات عملية في أرض الواقع. (Campell،٢٠٠٠،٢٠٣).

وفي تساؤل مبكر يقول ستيفنس Stephens (١٩٨٥م): «هل تتم عملية التربية بما تشتمل عليه من تفاعلات وأشكال للتواصل على أنها عملية تلقائية تحدث بالفطرة من غير احتياج إلى دستور أخلاقي يحدد مسارها؟» وفي إجابة ملفتة يقول ستيفنس: «في غياب دساتير ولوائح أخلاقية محددة تحكم العمل يلتجئ العاملون في مجال التربية إلى ممارسات واقعية يحتكمون فيها إلى ما هو سائد في المجتمع من قيم، وهي لا تشبع احتياجاتهم كمتخصصين، وقد يجعل ذلك بالإمكان أو من المحتمل أن تبرز إلى الساحة اجتهادات فردية أو محاولات من قبيل الصواب والخطأ، وهو ما لا تحمد عقباه في كثير من الأحيان. (Stephens،١٩٨٥،١٨٧).

أما كيدر وميرك Kidder& Mirk (٢٠٠٤م) فيوجهان سؤالًا من المهم أن يطرحه كل فرد على نفسه: «هل يجب أن نحرص على أن نكون لائقين أخلاقيًا مثلما نحرص على أن نكون لائقين صحيًا؟» ويستعرضان للإجابة عن هذا السؤال نقاطًا هامة يجب الالتفات إليها وعلى رأسها درجة وعي الفرد بالقضايا الأخلاقية في مواقف الحياة العامة وفي مجال المهنة، وأهمية هذا الوعي للنهوض بالقيم والالتزام بها، وهل تجد هذه القيم طريقها للتطبيق العملي أم هي مجرد أبواق لإصدار الشعارات، وهل هي قيم متسقة أم متصارعة وليس من اليسير تطبيقها. وقد تدفعك واحدة في طريق وتجذبك الأخرى إلى ثان، وبخاصة في مثل هذا المجال، وما هي أهمية وجود لغة وأدوات خاصة ومحددة. (Kidder& Mirk،٢٠٠٤،١).

أقل من ١٪ من العاملين في مجال التربية ينخرط في سلوكيات مخالفة أخلاقيًا، مقابل ٦٪ من غيرهم من الأفراد في مجالات أخرى

إن التربية يجب أن تكون قادرة بأدبياتها ومؤسساتها على إلقاء الضوء وتأكيد أهمية السلوك الأخلاقي المهني ضمانًا لاستمرار قدرة العاملين في المجال على دعم مؤسساتهم وتفعيل دورها في ظل أزمات اقتصادية أو ظروف محلية معوقة، أو حملات هجوم مغرضة، أو إسهامات تمويلية قد تسبب الحرج والحساسية في التعامل معها، والأمر - في رأي الباحثة - ليس دعوة إلى وصفة طبية أو صيغة مسبقة التحديد. وليس دعوة إلى تبرير فلسفي لمبادئ متضمنة بقدر ما هو علامة على مزيد من النضج والتقدم في مجال يعد صالح الفرد فيه أفضل ناتج لوجود وتطبيق السلوك الأخلاقي، وبخاصة في مواقف اتخاذ القرار في مواجهة الآباء والزملاء ومواقف الأزمة والصراع والاضطراب وقلب الأحوال وتبديل الصواب والخطأ، مع مراعاة المساواة والعدالة في تطبيق المبادئ

والأخلاقيات بصدق وشجاعة والتزام.

ومن منطلق الإنصاف تعتقد الباحثة أن أفضل تصوير لواقع أخلاقيات العمل في مجال التربية يقتضي السؤال عن الفلسفة والدوافع الخاصة للعاملين بها، والتي تمتد وتتأرجح وتتنوع بين إيثارية غيرية إنسانية على أحد طرفي المتصل إلى ذاتية شخصية على الطرف الآخر، إضافة إلى وجود البعض ممن ليس بإمكانهم بأي حال تحديد دوافعهم الحقيقية وراء عملهم في مجال التربية. وإذا سألت أحدهم: لماذا تعمل في مهنة المعلم حقيقة، وهل تعرف أنك يجب أن تكون أكثر التزامًا من غيرك من العاملين في أي مهنة أخرى؟ فليس من الغريب ألا يستطيع بوضوح تقديم الرد. والحقيقة أن العمل في مجال التربية يعكس مبادئ ودوافع مهنية بعضها ملائم وبعضها غير ملائم، والجمع بينهما أو مجموعها معًا هو الذي يشكل واقع أخلاقيات العمل في المجال.

ويلخص كيلي Kelly (١٩٨٠م) هذه الدوافع منتقدًا التضمينات الأخلاقية المتضمنة فيها كما يلي:

دافع إنساني إيثاري تختلف قوته من فرد إلى آخر، ومنه يستمد البعض معنى حياته وغاية بذله، ويكون متضمنًا في كل جهد يبذله طواعية وبكل إخلاص، فهي مسألة «ضمير وإيمان»، وليس واجبًا أن يكون لذلك تفسير واضح، وهناك آخرون يعد هذا الدافع بالنسبة لهم ثانويًا ولايحظى باعتبار ذي معنى، إذ إن هناك دوافع أخرى تحركهم، ويؤكد واقع الحال أن المتعلمين ينقصهم الكثير إذا كان القائم على تعليمهم تنقصه شخصيًا دوافع من نوع الدوافع الإيثارية.

دافع تحركه الضرورة الاقتصادية فرغم تناقص فرص العمل في كثير من المجالات إلا أن مجال التربية مايزال أكثر المجالات تلمسًا للمتخصصين فيه والراغبين في العمل، وهنا يفرض الاحتياج المادي نفسه، وقد يكون هذا الدافع مقنعًا أو ثانويًا لكنه لا يخفى وإن ظل التصريح به غير متسق مع قدسية عمل المعلم.

دافع معرفي تستثيره طبيعة المجال بما تشتمل عليه من حقائق ومعارف تجتذب المهتمين بالبحث والمعرفة والدراسة والتعرف على السلوك الإنساني وفهم مشكلات الإنسانية بوجه عام، وهو دافع يؤسس على أرضية علمية لكنه مكمل للدافع الإنساني بشكل عام.

دافع يحركه شعور البعض بأنهم لا يملكون المهارة اللازمة لممارسة مهنة معينة، وأن العمل بالتدريس لا يتطلب ذات المهارة ولا يفرض عليهم متطلبات تعرض إمكاناتهم للاختبار والتقييم بنفس الدرجة كما في أي مجال آخر، وهم الذين تعوزهم مهارات تدريبية مميزة وقد يتقاعدون مبكرًا، وإن استمروا في العمل فإنهم يصبحون عرضة للاضطراب ومواجهة الأزمات، ولحسن الحظ أن قلة هم الذين يسلكون وفق هذا الاعتقاد، والأكيد أن الجميع يعرف أن واقع الحال يقرر عكس هذا الاعتقاد.

دافع والدي يتيح مجالاً لممارسة أبوية لايمكن إشباعها لأسباب مختلفة على مستوى الحياة الشخصية.

ويشير ييمان Yeaman (٢٠٠٥م) إلى دور المعتقدات الدينية كأصول ثابتة تنطلق منها أخلاقيات المهنة، ويظل لها في ذات الوقت بعد ثقافي اجتماعي يفسح المجال لتنويعات تتجاوز الدساتير واللوائح وتضع فى الاعتبار الآخر الذي يتعامل معه صاحب المهنة. (Yeaman، ٢٠٠٥:١٤)

وتلفت كامبل Campell (٢٠٠٠م) اهتمامنا إلى أنه عندما تكون الأخلاقيات موضوع نقاش يكون السؤال الأبرز هو: هل هي أخلاقيات عامة وموضوعية

أفضل تصوير لواقع أخلاقيات العمل في مجال التربية يقتضي السؤال عن الفلسفة والدوافع الخاصة للعاملين بها ، والتي تمتد وتتأرجح وتتنوع بين إيثارية غيرية إنسانية على أحد طرفي المتصل إلى ذاتية شخصية على الطرف الآخر

أم ذاتية وشخصية؟ وهل هي أخلاقيات مطلقة أم نسبية؟ وهل هي محددة غير قابلة للنقاش والجدل مهما اختلفت الآراء والمشاعر تجاهها، وقد يرد مجيب: الأخلاقيات ليست مسألة خاضعة للنقاش أو الجدل، ويذهب آخر إلى طرف نقيض فيرد قائلاً: لاشيء في هذه الدنيا صواب أو خطأ في حد ذاته وإنما الأمور جميعها نسبية، لكن علماء التربية والمتخصصين في أدبيات المجال يجمعون على أن مسألة النسبية أو الذاتية غير واردة مطلقًا في إطار تحديد أخلاقيات مهنة المعلم، وقد التقت آراء ستريك وسولتيس Strike & Soltis (١٩٨٥، ١٩٩٢م)، واتراس Watras (١٩٨٦م)، هولمز Holmes (١٩٩٢م)، بريكر Bricker(١٩٩٣م)، وهاينز Haynes(١٩٩٨م) على أن ذلك لا يحول دون وجود تفسيرات شخصية وشروح ووجهات نظر يعرضها أصحابها لكنها لا تضع المبدأ الأخلاقي موضع اختبار. وعلى أنه برغم ما قد يواجه المعلم من صراع أخلاقي أو تشتت مبادئ فإن مثل هذا المعلم لا ينبغي له مطلقًا أن يسلك على نحو مخالف لما هو مقتنع به، أو ما من شأنه أن يضرب شعوره بالتكامل الشخصي، وهذا الرأي قد يفسح مجالاً للنسبية أو الذاتية لتفرض نفسها، إلا أنه بذات الوقت يحترم الفروق الفردية ليس إلا، ويؤكد بما لا يدع مجالاً للشك أن المعلم ليس حرًا ليسلك كما يشاء طالما قبل أن يكون تربويًا مهنيًا وملتزمًا بأخلاقيات المهنة.

إن وعي المعلم وإدراكه للأخلاقيات التي تحكم ممارسته هو شغله الشاغل في قلبه وخلفية تفكيره، وهو يزاول مهنته بصورة تلقائية طبيعية، وإن لم يحركه الانشغال بما هو صواب أو خطأ فلأن ذلك قضية قد سبق وأن ترسخت في ذهنه وأصبح مسلمًا الالتزام بها.

هي أخلاقيات مهنية إذًا وليست أخلاقيات فرد أو آخر، وهي أخلاقيات متضمنة في واقع الممارسة الفعلية ونابعة منها، غير أن وجود لائحة أو دستور أخلاقي محدد يضمن وجود الآلية أو الميكانيزم الفعال لتحقيق الاتساق الداخلي والنظام العام، وكذا التطور المهني بدلاً من الجمود ومقاومة الحركة، حيث المصدر الحي المتجدد لمواجهة ما يستجد من أزمات ومواقف صراع وتوترات تفرض نفسها على



العلاقات والممارسات وتزعزع يقين العاملين بشأن ما يجب عليهم القيام به في اتجاه مهني مقبول.

والتحدي الحقيقي هو أن تجد الأخلاقيات والمبادئ طريقها للتطبيق العملي ولا تكون مجرد أبواق لإصدار الشعارات، وأن تستخدم في مواقف الحياة اليومية لتيسير سبل التعامل والتواصل، وتحسين جودة الأداء الأكاديمي وخدمة أهداف المجتمعات.

وفي إطار ما تطرحه ورقة العمل الحالية من تساؤل ننتقل إلى محاولة الوقوف على الفجوة القائمة بين ما أبرزناه من وعي وإدراك عميقين لدى المعلم بأخلاقيات مهنته وبين واقع الحال، حيث مواقف العمل لا نهائية وأشكال التفاعل والعلاقات غير متوقعة ولا يمكن ضبطها، وحيث إنه ليس من السهل على الجميع ترجمة المبادئ الأخلاقية كما تنص عليها اللوائح إلى مسالك فعلية في موقف مهني حياتي، وحيث أبرز تحديات العمل المهني إيجاد الصلة بين ما هو نظري تقريري وبين ما هو عملي تطبيقي.

ويلقي واين وأبيل Wayne & Apple (٢٠٠٤) الضوء على التطور الأبرز في مجال أدبيات التربية، وهو الاهتمام بما يعرف بـ«البيداغوجيا» Pedagogy أي علم أصول التدريس، الذي يركز

بشكل كبير على محاولات الربط بين ما هو نظري وبين الممارسة العملية للمهنة على أرض الواقع، وهي المحاولات التي يشير إليها بيجلو وبيترسون Bigelow& Peterson في كتابهما: «التدريس من أجل العدالة في عالم غير عادل Teaching For Justice in an Unjust World. الذي يفسر العولمة كظاهرة في الممارسة التربوية تجعل من المحاولات السابق الإشارة إليها مهمة صعبة، وتؤكد في ذات الوقت أهميتها كمصدر محدد لطبيعة وشكل الممارسات الفعلية على مستوى تفاعلات الحياة اليومية في الفصل الدراسي. (Wayne&Apple.٢٠٠٤:٧٨٤)

ويتساءل كيدر وميرك Kidder & Mirk (٢٠٠٤م): «ماذا عن الشجاعة الأخلاقية المطلوبة. وهل مجرد المعرفة بما هو أخلاقي يكفي، أم أن الأمر يستلزم قوة داخلية وشجاعة وظروفًا مواتية، ومقاومة



ضد أخرى مناوئة؟»........ فأهم ما يجب أن نلتفت إليه أن القيم ذاتها قد تتصارع، فلا يكون من اليسير تطبيقها، وقد تدفع واحدة المرء في طريق وتجذبه الأخرى إلى ثان، وكيف يسلك المعلم إن اضطر إلى إخفاء حقيقة أو ادعاء ماهو غير ذلك، وماذا عن اللغة الخاصة والأدوات المحددة، وماذا عن عناصر المنافسة، وماذا عن وسائل جمع المعلومات في المجالات العلمية المختلفة، وماذا عن أخلاقيات الاكتشافات والتجريب والتطبيق العملي، وهل يمكن أن نتجاهل حقيقة أن المرء يتعلم تحمل المسؤولية عندما تسنح له الفرصة لتحملها، وأن الالتزام الحق هو الالتزام بما ليس إجباريًا الالتزام به، فهناك فارق بين أن تكون صاحب أخلاق وأن تكون ملتزمًا بالقانون.

ويتساءل كومبس Coombs (١٩٩٨م): هل نحن على الطريق الصحيح؟ ويشير إلى اهتمام فلاسفة التربية وعلمائها بأخلاقيات التربية رغم كونه اهتمامًا لا يأتي في المقام الأول، وبخلاف الأخلاقيات في مجال الطب أو الاقتصاد،.... التي قد تضر بها تغيرات تقنية أو حتى تعديات اقتصادية، فإن أخلاقيات التربية تفرض على القائمين على المجال التركيز عليها والاهتمام بها لأهداف وأغراض جد مختلفة، وأيًا كان مدخل من ينطلق للاهتمام بهذه الأخلاقيات، فالأهداف مشتركة، وتتمثل في صياغة نظرية أخلاقية تشتمل على مبادئ ومحددات قيمية، وعلى مقترحات تطويرية تسهم في حل مواقف الصراع الفعلية.Coombs،١٩٩٨:٥٥٥)

وأن تسلك سلوكًا أخلاقيًا معناه أن تسلك وفقًا لمبادئ عادلة، أهمها على الإطلاق في رأى كومبس: احترام الآخرين، وهو مبدأ له متطلبات مترتبة أولها اعتبار وجهات الآخرين والمساواة بينهم، ورغم ذلك يشير الواقع إلى اختلاف مستويات الالتزام والولاء ودرجة التمسك بهذا المبدأ، وبالتالي تختلف احتمالات تطبيقه والعمل به، وذلك رغم وجود صياغة محددة وواضحة جدًا له، فوجود مثل هذه الصياغات المحددة للمبادئ الأخلاقية هو خطوة على الطريق لكنها تترك الباب مفتوحًا لممارسات جد متنوعة تحتمها مواقف مختلفة، وعليه فإن أي جهد يبذل في هذا السياق ينبغي أن يتم في إطار ما أشار إليه تشولت وكوتشرين Schulte & Cochrane بأن يتم تحليل وحل

المشكلات الأخلاقية في مراعاة للالتزامات الواجب أخذها في الاعتبار ودرجة صمودها في مواجهة مشكلة ما، وكذا في إمكانية فتح المجال لمبادرات تستلهم أحكامًا ذات تبريرات مقبولة لأنها في حقيقة الأمر لا تتجاوز ما اتفق عليه من مبادئ وأسس.

ورغم أن تشولت وكوتشرين ليس لديهما الكثير ليدليا به بصدد كيفية إتمام هذه المبادرات التي لا يحتم القيام بها إلا كون الموقف الذي يواجه الفرد يثير إشكالية ما بصدد تطبيق ومراعاة المبدأ الأخلاقي، فالمبدأ الأخلاقي ذاته لا ينبئ الفرد المنشغل به ما إذا كان بإمكانه أن يسلك على هذا النحو أو ذاك، وإنما هي حالات نسبية موقفية، يفسرها هذا الفرد أو غيره ويعيد صياغتها وتشكيلها ويحدد أساليب مواجهتها والتصدي لها، وهنا يحدد تشولت وكوتشرين قائمة بمهام ينبغي الالتزام بها:

❖ تحديد استجابات بديلة ومعرفة تضميناتها وما قد يترتب عليها.

❖ جمع المعلومات التي تسهم في صياغة هذه الاستجابات.

❖ الاستقرار على مبدأ أخلاقي موجه.

❖ التأكد من صلاحية ما يقدم من تفسيرات وتبريرات للعمل وفق هذا المبدأ.

وقد حرص تشولت وكوتشرين ألا يبدو الأمر وكأنه نصيحة مقدمة، وهما يدركان أن أصعب المهام هو الاستقرار إلى قناعة بأن هذا المبدأ أو ذاك، بهذه المبررات وتلك هو الأنسب لهذا الموقف بعينه وصولاً إلى سياق جديد، ينبثق تلقائيًا من محددات ومتغيرات وعلاقات تفرض نفسها، ويجمع سترايك، هولر، وسولتيس Strike,Holler,& Soltis على أن هناك إمكانية لتطوير قدرة الأفراد على إعمال العقل والمنطق إزاء الأحكام الأخلاقية، وأن ذلك يمكن أن يتم كما يلي:

❖ مواجهة الموقف الذي يحتم اتخاذ قرار أخلاقي.

❖ صياغة أو تحديد المبدأ الأخلاقي الذي يتضمن تبريرًا للقرار الذي تم اتخاذه.

❖ اختبار فاعلية المبدأ الأخلاقي بتحديد ما يترتب على ما اتخذ من قرارات.

وفي رأيهم أن هذه الخطوات تؤسس لنظرية أخلاقية لا تختلف عن النظرية العلمية، حتى وإن كنا نتصدى لقضايا جدلية خلافية ليست كقضايا العلم التي يتيسر الحكم فيها ومعالجتها، وأن ذلك يتطلب مهارة ينبغي تنميتها بالممارسة.

> إن على المعلم أن يقبل حقيقة كونه نموذجًا أخلاقيًا يحتذى به على مدار الساعة يوميًا، ويجب أن تكون لديه القدرة على تبرير سلوكه وإيضاح القيم التي تدعمه، سواء مع طلابه أو مع أولياء أمورهم أو مع المجتمع ككل

إن على المعلم أن يقبل حقيقة كونه نموذجًا أخلاقيًا يحتذى به على مدار الساعة يوميًا، ويجب أن تكون لديه القدرة على تبرير سلوكه وإيضاح القيم التي تدعمه، سواء مع طلابه أو مع أولياء أمورهم أو مع المجتمع ككل، وأن يتذكر دائمًا أن تربية فرد واحد قد تصنع فرقًا على مستوى المجتمع ككل، وأن النجاح في ذلك ليس سهلاً ولا يمكن أن يتم عفويًا ومن غير ضوابط، والثقة عندئذ قاعدة أساسية في التعامل والحوار تجعل كل شيء ممكنًا ومقبولاً، فهي مسألة ضمير أن تعمل وتسلك، بل أن تفكر وتحلم وأن تتواصل، وكل فرد هو كيان قيمي في حد ذاته، منه تنبع وتنطلق القيم وبه تطبق وترسخ، كما أن لكل قرار أخلاقي مبرراته استنادًا إلى مبدأ أو دستور أو لائحة.

وتحدد كامبل Campel (٢٠٠٠م) عناصر ستة يرتبط بها المعلم خلال عمله هي:

❖ ذاته التي بين جنبيه والتي تنطوي على شعوره بالتكامل والاستقلالية والتميز في العلاقات مع الآخرين.

❖ الطلاب كأفراد وكجماعات يمثلون مركز الاهتمام الأولى ومحل المسؤولية الأساسية.

❖ غيره من المعلمين كأفراد وكجماعات عليه تجاههم واجب الانتماء والولاء، والذي لا يختبر إلا

في مواقف فعلية يحدث فيها التصادم أو الصراع أو تناقض الآراء.

- ❖ إدارة المدرسة متمثلة في مديرها وإدارييها.
- ❖ الآباء وأولياء الأمور.
- ❖ المجتمع الخارجي.

وهي عناصر تفرض على المعلم مهام وواجبات تتصارع في حد ذاتها ولا تتكامل في كل الأحوال، فقد يضطر إلى الانتصار لأحد الأطراف على حساب الآخر، وعدم الاتساق هذا قد يفرض نفسه على المعلم الذي يلتزم التزامًا صارمًا بمبدأ محدد ولا يكون مرنًا متفهمًا يطوع القاعدة الأخلاقية من غير أن يكسرها.

وتضيف كامبل: «أغلب مواقف الصراع بين المعلم والعناصر السابقة تكون مع أولياء الأمور، حيث الخلاف حول إسهامات الآباء في خدمة العملية التعليمية وتطورها، وأحقيتهم في اتخاذ قرارات فردية بخصوص أبنائهم دون الرجوع إلى المعلم، ودرجة شجاعة المعلم كفضيلة أخلاقية لمواجهة الآباء وإرشادهم إلى فعل ما يجب فعله. أما عندما يسلك أحد الزملاء على نحو غير أخلاقي أو غير إنساني، سواء كان ذلك معنويًا أو ماديًا أو فيه اساءة بشكل أو آخر تجاه أحد الطلاب، أو عندما تناقش قضايا تفعيل السلطة والإشراف وأسبقية الخبرة والتدرج الوظيفي، فيلزم أن يكون المعلم مباشرًا وصريحًا، موجهًا وحياديًا. وذلك لأن الصراع هنا هو أصعب أشكال الصراع وأكثرها خطورة وعرضة للتفاقم، وغالبًا ما يبقى دون مواجهة أو دون حل، أما مواقف الصراع التي تستلزم من المعلم مواجهة المجتمع ككل فهي تتعلق بالفلسفة التربوية السائدة في المجتمع».

> عندما تناقش قضايا تفعيل السلطة والإشراف وأسبقية الخبرة والتدرج الوظيفي، فيلزم أن يكون المعلم مباشرًا وصريحًا، موجهًا وحياديًا

وقدمت كامبل Campell (٢٠٠١م) (٢٠٠٣م) مقالين تستعرض في كل منهما قضايا مفاهيمية وعملية فيما يتعلق بالأسس الأخلاقية والقيمية في مهنة المعلم، وقد ركزت خاصة على قابلية هذه الأسس للتطبيق، وناقشت درجة الولاء والالتزام واستدخال المعايير، متفقة مع كومبس (١٩٩٨م) في كون ذلك قضية تختلف تمام الاختلاف عن حتمية وجود صياغة محددة لتلك الأسس في صورة لوائح ودساتير. (Campell،٢٠٠١،٣٩٥) (Campell،٢٠٠٣: ٢٥)

وفي مقال ثالث عام (٢٠٠٤م) تركز كامبل على ما يتصل بدور المعلم كنموذج ومثال للاحتذاء بتوجهاته إزاء معايير الصواب والخطأ، في محاولة للدمج بين الأدبيات النظرية والدراسات العملية وصولاً إلى تلك النماذج التي يأمل المعلم توصيلها وتعليمها لطلابه، والتي تكون بالفعل هي الحاكمة لكل سلوكه. (Campell،٢٠٠٤،٤٠٩).

ويتفق هوسو Husu (٢٠٠١م)، وكوريا Correa(٢٠٠٣م) مع كامبل في لفت الانتباه إلى التنويعات التي تجب مراعاتها في علاقة المعلم بطلابه، والأخلاقيات التي تحكم هذه العلاقة، حيث من أهم أخلاقيات المهنة الأخذ في الاعتبار ما لدى كل متعلم من قدرات ذاتية وإمكانات وتوجهات. (Husu،٢٠٠١:٦٧) (Correa، ٢٠٠٣،٢٤٩).

ويعتقد هوسو Husu (٢٠٠٤م) أن الأطر الفلسفية والدراسات العملية التجريبية لم تتفقا بصورة مقنعة لتقديم مزيد من الفهم لأخلاقيات مهنة المعلم وممارساتها الواقعية، ويأمل أن يتم دمج هذه الأطر للإسهام في مزيد من إلقاء الضوء على هذا الجانب المهم في العملية التعليمية، حيث الممارسات اليومية بتفاصيلها وجزئياتها يمكن أن تضيف إسهامًا جديرًا في إطار فهم هذه الأخلاقيات والمبادئ: أهدافها، ضرورياتها، وتفسيراتها المتنوعة، جنبًا إلى جنب مع أخلاقيات الصواب ومعايير الواجب ومعاني الارادة والولاء والالتزام، وسبل ترجمة كل ذلك إلى واقع العمل التربوي ودور المعلم بصفة خاصة إزاء ذلك. (Husu،٢٠٠٤: ١٢٣).

وتحت عنوان: «تربية المعلم في إطار العولمة: وجهات نظر متناقضة، توجهات حديثة، وتطويرات مواكبة» يشير يونج Young (١٩٩٨م) إلى ما تفرضه التحديات المستقبلية من ضغوط لا يمكن تجاهلها. وتحتم الأخذ بسياسة التحديث المرن كما أوصى بها جيدنز Giddens (١٩٩٤م) وذلك فيما يتعلق بمجالات تربوية ثلاثة هي: النظم التربوية، المداخل التربوية، والإعداد المهني للمعلم، وصولاً إلى مفهوم جديد للتعلم، وآخر يتصل بإعداد وتنمية المعلم، وآخر يتناول الدور الذي تتقاسمه مؤسسات التربية مع المجتمعات التي توجد فيها إزاء مواجهة التحديات المستقبلية السابق الإشارة إليها. وأخيرًا تحديد مفهوم جديد لعملية التقويم والقائمين بها. (Young، ١٩٩٨:٥١)

ولقد بدأت هذه التحديات المستقبلية تعلن عن نفسها في ظل مجموعة إجراءات اقتصادية متحررة تفرضها مجتمعات سبق أن اتخذت كافة الإجراءات الوقائية لحماية ودعم وفرض سيطرتها وهيمنتها العالمية، وهي مجتمعات تعتبر التربية والتعليم استثمارًا اقتصاديًا ولا تعول كثيرًا على نواتجه الاجتماعية أو الثقافية.

كما أصبحت العولمة سوقًا عالمية ليس بالإمكان اختيار عدم ارتيادها. فتحت أبوابها منذ السبعينيات وفرضت ضرورة ظهور تقنيات حديثة للانفتاح والتواصل، وردود فعل اتجهت بقوة نحو التحالف والتجمع لمواجهة محاولات إعادة توزيع الثروات والسيطرة عليها، وباتت حركات التحديث تطال مختلف المجالات سعيًا إلى تقدم علمي وتطور تقني يواكب انفجار المعارف وسباق المعلومات. وفي مجال التربية أصبح محتمًا إعادة بناء وصياغة أسس جديدة في إعداد وتدريب وتنمية كل عضو عامل وبخاصة المعلم، والتخلي عن اتجاهات محافظة إلى أخرى حديثة متطورة تضع العاملين في مجال التربية على قدم وساق مع كل تطور يمثل في حد ذاته تحديًا مستقبليًا، وتبدلت النظرة إلى المهنة ككل، إلى التدريب في مرحلة الإعداد، والتدريب أثناء الخدمة، وإلى أخلاقيات المهنة والمبادئ التي تحكم ممارساتها.

وللعولمة كما يذكر فورست Forest (٢٠٠٢م) تأثيراتها القوية المتزايدة على مدى واسع من نشاطات المرء السياسية والاجتماعية والثقافية، وفي مجال التعليم تفرض العولمة تحديات واهتمامات متنوعة تحتم الالتفات إلى برامج مواجهة متطلبات الانفجار المعرفي وتقنياته الحديثة. (Forest. ٢٠٠٢:٤٣٥).

ويلح كيلي Kelly (٢٠٠٤م) بالأهمية على متطلب جديد في برامج إعداد المعلمين يركز على ملاحقة التغيرات العالمية في إطار لائحة أخلاقية تحدد علاقة المعلم بطلابه وبالعالم كله من حوله. (Kelly، ٢٠٠٤:٢١٩).

ويعبر روبرتس هولمز Roberts Holmes (٢٠٠٣) عن قلقه إزاء الهوية المهنية لدى المعلم، صاحب المهنة المقدسة الذي كثيرًا ما يشعر بالازدواجية أثناء ممارسته لمهنته، ويشير إلى أبعاد ثلاثة لهذه الهوية حددها بولارد وآخرون Pollard etal.. (١٩٩٤م) هي:



الالتزام التعبيري اللفظي.

الإجرائية العملية.

(Roberts Holmes، ٢٠٠٣: ٣٥).

إلا أن جاليجو وآخرين Gallego etal.. (٢٠٠١م) لا يخبر ذات القلق، وفي رأيه أن المعرفة والدراية والخبرة ذات العلاقة بالذات وبالآخر، بالمنهج ومحتواه وتعليماته، بالأخلاقيات والمبادئ والأسس التي تحكم ممارسة المهنة، كل ذلك كفيل بحماية هوية المعلم المهنية في مواجهة تيار العولمة الجارف، وضروري بل أساسي إذا كان لأي تطور أو حركة مواكبة أن تؤتي ثمارها. (Gallego etal..٢٠٠١: ٢٤٠).

البحوث والدراسات السابقة

يعرض هوو وميرامونتز Howe & Miramontes(١٩٩٢) في دراستهما لمدخل يركز على القضايا الأخلاقية التي تحكم العمل في مجال التربية، ويركزان على الانطلاقة الفلسفية التي تحدد الأخلاقيات والقيم والمبادئ الحاكمة للعمل التربوي والنظريات التي تأسست عليها، ويناقشان الضغوط والظروف والاحتياجات المجتمعية والمؤسساتية وتأثيرها على هذا المجال، ودور المعلم في التفضيل والموازنة بينها، ومكانة الوالدين ودورهما كمصدر للضغوط، كما يلخصان اللائحة الأخلاقية المهنية ودورها في تفعيل أخلاقيات العمل واستثمار الجهود المبذولة في إطاره.

ويشير ديجمولر Diegmueller (١٩٩٦م) إلى التقرير الصادر عن الجمعية الأمريكية لمديري المدارس والداعي إلى مناخ مدرسي مهيأ للقرن الحادي والعشرين: مناخ يدعم الأخلاقيات ويحفز على بذل الجهد في مواجهة زحف تكنولوجي ممتد تجب مواجهته والتسلح له، ويصف ديجمولر التقرير بأنه عودة إلى المستقبل: Back to the Future، ونتاج مسح تربوي للقاءات ومقابلات مع (٥٥) من رجال التربية والقادة والمديرين، ويذكر أن الجزء الصادم - في رأيه - بالتقرير هو ذلك الجزء الذي يعرض للأخلاقيات والقيم التي يجب أن يتحلى بها كل كائن في مجال التربية جنبًا إلى جنب مع مهارات



التواصل والتوافق والمرونة والإنجاز الأكاديمي والفهم والتقدير العلمي، وأهمية أن يكون العاملون في مجال التربية أفرادًا قادرين على ضبط ذواتهم وحل صراعاتهم، والتفاوض بشأن اهتماماتهم وعرض أفكارهم وبلوغ أهدافهم في تكامل واتساق ومصداقية ونهوض بالمسؤولية، وتقبل صادق لمن يختلفون معهم في الرأي واستعداد للعمل في إطار روح الفريق، كما لا يغفل التقرير إشارة موجزة إلى تأكيد أهمية الالتزام الشخصي على المستوى الحياتي في تقبل للأعباء وأداء للواجبات واعتراف بالآخرين.

وفي دراسة كيرسي Kirsi (١٩٩٩م) سجل (٢٦) معلمًا تقاريرهم حول الصراعات الأخلاقية التي تواجههم حيث طلب من كل معلم تسجيل موقف حياتي واجه فيه أزمة في مجال عمله، وكيف وجد له حلًا وعلى أي أساس ومن أي منطلق، وتم تحليل محتوى هذه التقارير لتحديد إدراكات وآراء المعلمين ووجهات نظرهم وتفاعلاتهم مع طلابهم ومع أولياء الأمور، وأشارت نتائج الدراسة إلى مواقف الصراع

الأخلاقي إزاء العلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور، وبين المعلمين وزملائهم، وبين المعلمين والمجتمع ككل. مع مراعاة أن ما يزيد الصراع تفاقما هو عدم وجود وقت كاف للتأمل قبل اتخاذ القرار، إضافة إلى غياب دستور أو لائحة أخلاقية متداولة ومدروسة ومطبقة بشكل مباشر، وأن الحاجة ملحة إلى عدالة وشفافية في تنفيذ هذه اللائحة عند وجودها في ظل حوار مفتوح.

ويلقي بورتز Portz (١٩٩٩) الضوء على التحديات التي تعترض التطور المستقبلي للمعلمين، وكيف يمكنهم مواجهتها إذا التزموا بنصائح عشرة هي بمثابة دروس مهنية للعاملين بمجال التربية:

❖ المرونة جد مهمة على مستوى التفكير والتخطيط وتبني الاتجاهات للارتقاء المهني.

❖ الالتزام المهني طريق موصل لنيل الثقة والاحترام والتقدير والاستحقاق.

❖ التلقائية والابتكار واستلهام الأفكار سريعًا من المعطيات المعروضة.

❖ التواصل مع الآخرين وتقاسم الأفكار معهم.

❖ القراءة والاطلاع والحرص على حضور اللقاءات والندوات وبرامج التدريب.

❖ تقبل الحوار والمناقشة واحترام الحلول البديلة.

❖ المرح في جدية لتخفيف ضغوط المواقف الطارئة.

❖ البحث عن الإلهام في كل مكان.

❖ التعبير عن الإنسانيات ومشاركة الآخرين خبرات الحياة.

❖ احترام الآخرين.

ويؤكد دانفورث Danforth (٢٠٠١م) أخلاقيات العمل في مجال التربية مشيرا إلى الفكر التربوي الديوي الذي أسس لمبادئ الحرية والتعاون والعملية وإسداء النصح باعتبارها أخلاقيات ديمقراطية.

وتلقي دراسة هاردي Hardy (٢٠٠٢م) الضوء على الأخلاقيات التي يجب أن يلتزم بها المعلم إزاء أدواره المتعددة، ويشير إلى ما هو محدد بالفعل من منطلقات القيم ومصادرها، وما هو قائم من فجوة بينها وبين الواقع، وتساءلت الدراسة عما

من المهم أن يكون العاملون في مجال التربية أفرادًا قادرين على ضبط ذواتهم وحل صراعاتهم، والتفاوض بشأن اهتماماتهم وعرض أفكارهم وبلوغ أهدافهم في تكامل واتساق ومصداقية ونهوض بالمسؤولية. وتقبل صادق لمن يختلفون معهم في الرأي واستعداد للعمل في إطار روح الفريق

يقدمه التراث الأدبي من دليل مرشد بخصوص ما ينبغي الالتزام به من أخلاقيات، والتخلي عنه من ممارسات، والمتشابهات والمختلفات والمتناقضات بين ما هو قائم وما ينبغي أن يكون.

وفي دراسة منال عبدالخالق جاب الله (٢٠٠٣م) عن صراع الدور وأخلاقيات التدريس لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية كشفت النتائج عن واقع مناخنا التربوي الحالي الذي يحتاج إلى إعادة بناء مفاهيمه التربوية في ضوء الأزمات التي يعيشها المعلمون بعد أن أصبحوا على غير ثقة من أنهم يمارسون ذلك الدور الأخلاقي المنشود تجاه تلاميذهم رغم ما يتقاسمونه من نصيب أخلاقي قيمي كشفت عنه نتائج الدراسة. نصيب قوامه الثقة والعدالة والاهتمام وتحمل المسؤولية والاحترام، كما كشفت نتائج الدراسة عن أن المواجهة اليومية لصراعات الأدوار تجبر المعلمين على الانفتاح على وجهات نظر مختلفة، وعلى أن يكونوا أكثر مرونة، وعلى أن يوسعوا ويدعموا مصادرهم الشخصية، فالقدرة على أن يتحرك الفرد إلى ما وراء حدوده وأن يكون مرنًا في استجاباته لوجهات نظر الآخرين هي أهم النتائج الإيجابية لصراع الدور، رغم ما يستغرقه ذلك من وقت، فالنتائج تكون لصالح العمل، ذلك أن صراع الدور مصدر لاستثارة الطاقة وحافز على بذل الجهد والتسامح مع وجهات النظر المختلفة والبحث عن مصادر جديدة

للمعرفة والمرونة في التوافق مع متطلبات متناقضة لأدوار عديدة، وتقليل الشعور بالملل والسأم، فصراع الدور في تفاعله مع دستور أخلاقي يتحلى به المعلم طاقة خلاقة أو هو مصدر طاقة متجددة تدفع إلى مزيد من الوعي والإدراك والتمسك بأخلاقيات مهنة التدريس واستيعابها، وهي حالة تتضمن تأثيرات إيجابية على شخصية المعلم في مجاهدته لإيجاد استراتيجيات للتعايش والتوافق وحل مشكلات العمل بصورة أو بأخرى، ومن هنا جاء تميز نتائج الدراسة التي كشفت عن أن صراع الدور يعد مصدرًا لزيادة فاعلية المعلم وتغيير البيئة من حوله.

- وفي دراسة عن العولمة ورؤية جديدة لدور المعلم في ضوء صراع الدور وأخلاقيات التدريس تشير منال عبدالخالق (٢٠٠٤م) إلى معلم عصر العولمة وما يواجهه من تحديات راهنة ومستقبلية متحملاً معاناة صراع الدور ومتسلحًا بأخلاقيات التدريس لكي ينجح يومًا في أنسنة العولمة وتحقيق المصالحة والاتساق بين أدواره العديدة وصولاً إلى التطوير المهني في ظل الالتزام الأخلاقي.

- ويشير بورك وآخرون Bourke etal.. (٢٠٠٤م) إلى أهمية اشتراك المعلمين في تأسيس وتشكيل لائحة العمل الأخلاقي باعتبارهم الأكثر ادراكًا وحساسية للتفاعل في إطار قيم ومبادئ محددة، ويخوضون غمار صراعات تفرض نفسها، وتقييمات وقرارات يجب اتخاذها والعمل بها.

ويقدم يورفسكي وسوا Urofsky & Sowa (٢٠٠٤م) نتائج بحث مسحي لممارسات الأخلاقيات التربوية بعد القيام بدراسة تحليلية لمحتوى برامج التدريب والطرائق المنهجية المستخدمة في تقديم هذه البرامج، وكذا اختبار معتقدات العاملين في مجال التربية تجاه المبادئ والأخلاقيات الحاكمة في مجال عملهم، واختتم المسح البحثي باقتراحات تطوير مهنية وبخاصة في مجال الإرشاد التربوي وتوصيات بمزيد من الدراسة والتحليل.

> **مناخنا التربوي الحالي يحتاج إلى إعادة بناء مفاهيمه التربوية في ضوء الأزمات التي يعيشها المعلمون بعد أن أصبحوا على غير ثقة من أنهم يمارسون ذلك الدور الأخلاقي المنشود تجاه تلاميذهم**

خاتمة:

في عالم سريع التغير كما نشهد يلزم التأسيس لمهارات التفكير العلمي والتأملي والناقد، والتخطيط والتجريب على أسس علمية، وملاحقة المستجدات العلمية والتقنية، وإعداد الدراسات المستقبلية التي تخاطب الإرادة والإنسانية وتحفز على الإبداع، فالعولمة هي إحدى مؤشرات المستقبل القريب ولابد من التعامل معها بمنهجية تمكننا من الاستفادة منها، ولا يمكن الدخول إلى ذلك إلا من باب التربية، ويبقى السؤال بعد ذلك: كيف يمكن أن يتحقق ذلك؟ إن وراء كل أمة عظيمة تربية عظيمة ووراء كل تربية عظيمة أخلاقيات رفيعة.

ويقترح علي راشد (٢٠٠٢م) أن يكون للمعلم قسم يؤديه عند تخرجه كي يستشعر دومًا قداسة المهنة وعظيم مسؤوليتها قبل طلابه وزملائه والمجتمع كله، فلقد جاء في الإعلان الصادر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج حول أخلاق مهنة التعليم أن التعليم رسالة يهون دون بلوغ غايتها كل غال، وأن المعلم مثل أعلى وصورة والدية رحيمة أساسها المودة، مسؤول مسؤولية كاملة عن تنمية تلاميذه في جميع جوانب شخصياتهم، وهو في كل ذلك موضع تقدير المجتمع وصاحب رأي وإسهام في قضاياه ومشكلاته، وعليه بذل كل جهد ممكن للاستزادة العلمية في مجال تخصصه.

ويؤكد علي راشد الأخوة المهنية كأساس للعلاقات المتبادلة بينه - أي المعلم - وبين جميع العاملين بالمجال، وكونه شريكًا للوالدين في تربية أبنائهم الطلاب، كما يؤكد أهمية كونه عالمي الفكر والنظرة تقدمًا وتطورًا من غير انفصال عن أصوله وجذوره.

ويؤيده الجميل شعلة (٢٠٠١م) في إشارته إلى ما تقتضيه التحديات المستقبلية من تنمية للقدرة على الابتكار والإبداع وبث روح المنافسة في نفوس المعلمين

ليمكنهم أن يجدوا لأنفسهم مكانًا في المجتمع العالمي، نظرًا لما يحمله المستقبل من توتر وصراع بين الأصالة والمعاصرة، بين ما هو مادي وروحي، وعلى المعلم أن يقوم برسالته في مواجهة كل ذلك. (الجميل شعلة، ٢٠٠١: ٧٠).

ويشير عبدالرحمن صالح (٢٠٠٢م) إلى رسم جديد لأدوار مستقبلية للمعلم يتحقق من خلال الاستشراف العملي المعتمد على البحوث والدراسات والتقارير وتحديد ملامح الصورة التقريبية لمهام المعلم الجوهرية، مع تأكيد أهمية تفعيل ميثاق المعلم كمرجعية قائمة وتجديد شروطه ومواصفاته التفصيلية، والجدية في تنفيذ بنوده، فيكون معلم المستقبل صانعًا للمعرفة وقادرًا على الابداع من غير حيرة أو تخبط. (عبدالرحمن صالح، ٢٠٠٢: ٨٧).

ويجب أن تشتمل أدبيات التربية وكتاباتها على إشارات إلى أفضل سبل تطبيق الأخلاقيات والقيم والمعايير، ويجب أن تنتقل أخلاقيات المهنة إلى المتدربين قبل البدء في ممارسة مهام عملهم، وذلك حتى يأخذوا على عاتقهم توصيل صورة المعلم النموذج الحي للسلوك الأخلاقي في كل مكان، وإن كانت برامج التدريب الحالية لا تقدم إشارة إلى هذه الأخلاقيات التي يجب التحلي بها، أو قد تشير إليها في إشارات عابرة، فإنها تترك المساحة الأكبر للاجتهادات الشخصية الفردية لاشتقاق مبادئ وقيم تحكم العمل وتجرب ذاتها في أرض الواقع وهو ما قد يكون صوابًا وقد يخالفه الصواب.

من هنا تختتم الورقة الحالية بتأكيد أهمية تدريب المعلمين وكل العاملين في مجال التربية، وإعمال المنطق وتحكيم العقل، لتنمية القدرة على الحوار في إطار رؤية أو تصور جديد يفعل لغة الأخلاقيات في ذكاء وانفتاح وتنوير مع كل موقف جديد يفرض نفسه، حيث المواجهة مع صراعات تفجر نفسها في تنوع قد لا يخطر على بال، وحيث تختلف أولويات ترتيب المبادئ الأخلاقية ومعايير الحكم على درجات الالتزام بها أو التخفف منها.

وأيًا كان التوجه النظري فالهدف هو زيادة قدرة العاملين بالمجال على فهم وتحليل الأحكام الأخلاقية، ومعلم المستقبل أولى بتطوير تلك القدرة على فهم واستنباط المبادئ الأخلاقية في حساسية وذكاء وتجاوب، وقد يكون من الوهم الاعتقاد أن برنامجًا تدريبيًا قصيرًا أو ممتدًا يكفي لجعل الفرد أكثر تمسكًا بالأخلاقيات وأكثر التزامًا، إلا أنه أمر يستحق المحاولة وجدير بالاهتمام. ■

عنوان الدراسة: أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية

إعداد: د. منال عبدالخالق جاب الله

أستاذ مساعد بقسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

مقدم إلى اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

المراجع العربية

❖ الجميل محمد شعلة(٢٠٠١م): دور المعلم كأحد عناصر المنظومة التعليمية فى ضوء تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين. مجلة علم النفس (يوليو-أغسطس العدد:٥٩) ص ص:٧٠-٨٥

❖ عبدالرحمن صالح (٢٠٠٢م): رؤى في تأهيل معلم القرن الجديد. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

❖ على راشد (٢٠٠٢م): خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه وتدريبه. دار الفكر العربي. القاهرة.

❖ منال عبدالخالق جاب الله (٢٠٠٣م): صراع الدور وأخلاقيات التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية.مجلة كلية التربية بأبها. عدد أكتوبر ص ص: ١١-٦١.

❖ منال عبدالخالق جاب الله(٢٠٠٤م): العولمة ورؤية جديدة لدور المعلم في ضوء صراع الدور وأخلاقيات التدريس. ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢/٤/

المراجع الأجنبية

Bourke, R.R., kearrey, A. & beran , B .J . (2004) : « stepping out of the ⋆ classroom : Involving Teachers In The Evaluation of National Education Policy» British Journal of Education ,Vol.31,No.3,PP.150- 157

⋆ Campell, E. (2000) : « Professional Ethics in Teaching: Towards the Development of A code of Practice « Cambridge Journal of Education ,Vol. 30 (2) .PP.203- 222

⋆ Campell, E . (2001) : «Let Right Be Done: Trying to Put Ethical Standards into Practice» Journal of Educational Policy,>> , Vol.16, No. 5, PP.395 -411

⋆ Campell,E.(2003): Moral Lessons: The Ethical Role of Teachers" Education Research Evaluation,Vol.9,No.1,pp.25- 51

⋆ Campell, E . (2004) : « Ethical Bases of Moral Agency in Teaching <> Teachers & Teaching V0l.10,No.4, PP. 409 -428

⋆ Coombs , J.R. (1998) : Educational Ethics: Are We On The Right Track ? « Educational Theory ,Vol. 48,No.4,PP.555- 570

⋆ Correa, H. (2003) : « Agame Theoretical Analysis of the Educational Impact of Differences in the Abilities and Work of Ethics of Teachers and Students « Journal of Socio – Economics ,Vol. 32,N.03, PP.249 -264

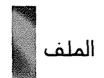
⋆ Danforth,S.(2001): Adeweyan Prespective Democracy and Inquiry in the Field of Special Education" Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, Vol.26, No.4,PP.270 -280

⋆ Diegmueller, K .(1996) : « AASA Reform Report Urges Focus on Ethics as Schools Look to Future « Educational Week , Vol. 15,No.20,PP.67-

⋆ Forest, J.J .(2002) : « Globalization Universities and Professors « Cambridge Review of International Affairs , Vol. 15,No.3,PP.435- 450

⋆ Gallego, M.A. Hollingsworth , S & whitenack d.a. (2001): « Relational Knowing in the Reform of Educational Cultures « Teachers & College Record ,Vol. 103, No. 2, PP. 240 -267

* Hardy, D.E. (2002) : " Ethical Considerations Affecting Teaching in Community Colleges : An Abudance of Feelings and Limited Facts" Community College Journal of Research & Practice , Vol. 26, No. 5, PP. 383- 400
* Howe , K.R. & Miramontes, O.B.(1992) : " The Ethics of Education." Science Monitor,Vol.93,No.240.
* Husu , J. (2001) Teachers at Cross – Purposes : Acase Dilemmas in Teaching" Journal of Curriculum & Supervision, Vol. 17, No. 1, PP. 6790-
* Husu , J. (2004): A Multifocal Approach to Study Pedagogical Ethics in School Settings " Scandinavian Journal of Educational Research,Vol. 48, No. 2, PP. 123-140
* Kelly , E.J. (1980) : " Public Ethics vs. Personal Motives in Special Educators " Education,Vol. 100, No. 3, PP. 260269-
* Kelly , J.A. (2004) : " Teaching the World : A New Requirement for Teacher Preparation " Phi Delta kappan, Vol. 100, No. 3, PP. 260269-
* Kidder , R.& Mirk. P. (2004) : " Global Ethics in A Divided world " Independent School,Vol. 63, No.3, PP. 140-
* Kirsi , T. (1999) :" Ethical Conflicts in Early Education " Paper Presented at the Annual Meeting of the European Early Childhood Education Research Association (EECERA),gth, Helsinki,September 11999 4--
* Ports,N.(1999) : Surviving Your First Year of Teaching : Ten Tips" Reading Today,Vol.17,No.2,PP.1115-
* Roberts - Holmes , G. (2003) : " Towards an Understanding of Gambian Teachers, Complex Professionalism " Teachers & Teaching,Vol. 9, No. 1, PP. 35-46
* Stephens , T.M. (1985): " Personal Behavior and Professional Ethics : Implications for Special Educators " Journal of Leering Disabilities,Vol. 18, No. 4, PP. 187192-
* Urofsky , R. & Sawa , C.(2004): " Ethics Education CACREP-Accredited Counselor Education Programs " Counseling & Values,Vol. 48, No. 1, PP. 3748-
* Wayne , A.& Apple M.N. (2004): " Interrupting Globalization as an Educational Practice " Educational Policy ,Vol. 18, No. 5, PP. 784793-
* Yeaman , A. R. J. (2005): " The Origins of Educational Technology is Professional Ethics : Part Two – Establishing Professional Ethics in Education " Tech Trends : Linking Research & Practice to Improve Learning,Vol. 49, No. 2, PP. 1417-
* Young , M. (1998): " Rethinking Teacher Education for a Global Future " Journal of Education for Teaching ,Vol. 24, No. 1,PP. 5163-



تكوين المعلم في عالم متغير

هل تحل التكنولوجيا محل المعلمين؟!

د.خالد محمد العصيمي* - الباحة

* أستاذ مساعد بكلية المعلمين .

إنّ المدقق في المتغيرات العالمية المعاصرة التي تحدث في حياتنا اليوم يتبين له أنها أكثر من مجرد أزمات طارئة تنتهي بدخول العالم القرن الحادي والعشرين أو بإحداث تعديلات طفيفة على سلوكياتنا ومهاراتنا اليومية، بل إنها تشير إلى انبثاق عصر جديد فكرًا ومفهومًا وتطبيقًا.

فالعلم يتطور خلال لحظات، والقيمة المضافة الناتجة عن تطبيقاته زادت من عمليات ابتكاره واحتكاره وتقادمه. وكل يوم تظهر علوم وتخصصات جديدة وغير معروفة من قبل، والتوجه المستقبلي لها يتمركز في التخصصات «البينية» وفي إيجاد مداخل بحثية تحتوي هذه الفروع. أما المعلوماتية فتتميز بالسيطرة والتفاعل والتواصل الزمني والمكاني، مما زاد من توظيفها في العملية التعليمية والتعلّمية، وأدى إلى ظهور أنماط ومؤسسات تعليمية جديدة وغير معروفة من قبل، والتوجه المستقبلي لها يتمركز في النظم الذكية التي تتميز بالذوق والشمّ والإحساس، وفي تنمية ما يعرف بـ«الذكاء الجمعي».

أما متغيرات العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية فربطت العالمي بالمحلي، وجعلت العالم قرية كونية صغيرة تتبادل التأثيرات والأحداث والتطورات في كافة المجالات، والتي على الإنسان العالمي أن يتعلّم العيش في هذه القرية العالمية بما تستلزم من قيم واتجاهات وسلوكيات تؤهله لمعرفة الآخرين والتعامل معهم واحترام خصوصياتهم الثقافية، وأن يتعلّم ليعمل في ظل تزايد التكتلات الاقتصادية والاندماجات والمواصفات العالمية واتفاقيات منظمة التجارة العالمية (WTO)، وفي ظل تزايد ارتباط اقتصاديات الدول، وتزايد انتقال السلع والخدمات والعمالة ورؤوس الأموال والاستثمارات فيما بينها، واشتداد المنافسة في الأسواق المحلية والعالمية بحيث يصبح البقاء للأصلح والأجود والأقل تكلفة في نفس الوقت، كما عليه أن يتعلّم كيف يشارك في بناء المجتمع المدني على أسس الديمقراطية والمواطنة والحوار الإيجابي والتعددية الثقافية، وبناء السلام والتعاون الدوليين، في ظل تزايد الاعتماد المتبادل.

ويعتبر النظام التعليمي شديد التأثير والتأثر بالمتغيرات العالمية المحيطة، وحيث إن المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأحد أبرز عناصر النظام التعليمي، فإن الأدوار التي يقوم بها والوسائل والطرق التي يستخدمها سوف تتأثر تبعًا لذلك، مما يستوجب تحديد هذه المتغيرات، ومدى تأثيرها في تكوين المعلم. ومن ثم اقتراح البرامج اللازمة لتمكين المعلم من التفاعل الجاد مع هذه المتغيرات، ولذا تتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما تأثير المتغيرات العالمية المعاصرة في تكوين المعلم؟

وتهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:-

- ما أبرز التغيرات العالمية المعاصرة؟
- ما الآثار المترتبة على المتغيرات العالمية المعاصرة في تكوين المعلم؟
- ما المقترحات اللازمة لتمكين المعلم من التفاعل الجاد مع المتغيرات العالمية المعاصرة؟

ولذا استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الاستنباطي، الذي يهدف إلى رصد وتحليل المتغيرات العالمية وتحديد ما ينتج عنها من تأثيرات على النظام التعليمي، وذلك من خلال استعراض العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تمثل جهودًا بحثية قيمة في مجال التربية، حيث دراسات (عبدالحليم، ١٩٩٨م)، و(برونر، ٢٠٠١م)، و(الغامدي، ١٤٢٢هـ)، ودراسات (اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي «المعلم في عصر متجدد»، ١٤٢٤هـ)، وتوصيات (ندوة التربية والعولمة، ١٤٢٥هـ)، و(الحوات، ٢٠٠٤م) التي تؤكد نتائجها وجود آثار عديدة للمتغيرات العالمية على التعليم، تشمل النظم

التعليمية بأهدافها ووظائفها وعناصرها «المدرسة والمعلم والمتعلم والمنهج»، وأهمية تطوير كليات المعلمين وبرامج إعداد المعلم لتتناسب مع هذه المتغيرات وفق ثوابت سياسة التعليم، وملاءمة برامجها لاحتياجات المجتمع، وتحسين نوعيتها وجودتها، وتوظيف التقنية الحديثة في زيادة فعاليتها وإثراء مفرداتها لضمان خبرات مطولة ومنظمة ومنهجية لمعلم المستقبل.

أولاً: المتغيرات العالمية المعاصرة

تحدث عملية تغيير شاملة في العالم المعاصر فكرًا ومفهومًا وتطبيقًا، وذلك من خلال سلسلة مترابطة ومتعددة الأبعاد والمحاور تشمل تحولات وتطبيقات سواء في الكم أو الحجم أو المحتوى، ويؤثر كل متغير منها في الآخر. ويتضمن كل تغير منها جدلاً علميًا كبيرًا فيما بين الفرص والمخاطر.

وتقصد الدراسة بالمتغيرات العالمية المعاصرة المفاهيم والأفكار والتطبيقات الجديدة التي طرأت واستجدت على الأبعاد الرئيسة التي تشكل العالم



المعاصر، وهي الأبعاد: المعرفية، والمعلوماتية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، التي يتم تفصيلها على النحو الآتي:-

- التغير المعرفي: يكمن هذا التغير في السرعة المتزايدة التي يتم عندها إنتاج المعرفة وتراكمها، وتوظيف المعرفة والأنشطة المعرفية في الإنتاج، وزيادة معدل القيمة المضافة الناتجة عنها(١)، إضافة إلى التغير التكنولوجي بمعدلاته المتسارعة، والمتضمن توليد وانتشار التقنيات والمواد الجديدة، والإبداع التقني غير المحدود فيما يعرف بعملية «تخليق المعرفة»(٢)، كما يشير إلى تزايد واتساع فروع المعرفة، وتنامي التداخل فيما بينها فيما يعرف «بعبور التخصصات والدراسات البينية»(٣).

- التغير المعلوماتي: ويشير هذا التغير إلى كثافة وسرعة تبادل المعلومات والمعرفة، وتدني تكاليفها، وتنامي علم التحكم الإلكتروني وبرمجياته وارتباطه بتقنية الاتصال الحديثة وإمكاناتها غير المحدودة «شبكة الإنترنت»(٤). الأمر الذي عزز من عملية الاتصال وجعلها أكثر تفاعلية، كما جعل الاقتراب من العالمية خاصية كبيرة وممكنة لكل شيء(٥)، كما أن تطبيقاتها أحدثت تغييرًا عميقًا في مفاهيم الإنسان وأساليب حياته وأعماله وطموحاته وفي كل جوانب الحياة اليومية(٦).

- التغير الاقتصادي: ويشير هذا التغير إلى تكثيف الانتقال الدولي للموارد، وارتباطها بعدد متزايد من المعاملات عابرة الحدود، وتحرير الأسواق ودمجها في سوق واحد، وتزايد تدفقات رأس المال والاستثمارات الأجنبية المباشرة والشركات العالمية كقوة محركة للاقتصاد العالمي، ومؤثرة على الخصائص الاقتصادية المحلية ومنطق تسييرها، وذلك من خلال القبول بالتحولات البنيوية المطلوبة على مستوى السياسات الاقتصادية والتجارية والمالية والأنشطة التحويلية والتقنية والمعلوماتية، بحيث يصبح الهيكل الإنتاجي والمالي للدول مترابطًا ومتكاملاً زمانيًا ومكانيًا فيما يعرف بالاقتصاد الرقمي والتجارة الإلكترونية التي تصبح فيها جميع السلع والخدمات قابلة للإنتاج والبيع والتنافس في كل مكان من العالم(٧)، إضافة إلى بدء عمل منظمة التجارة العالمية، وتقليص الحواجز التجارية بين الدول لتتحول العلاقات بينها إلى أرضية

تجارية ذات اتفاقيات ملزمة وشاملة للعديد من إجراءات الحماية والوقاية والدعم والتعويض والإغراق والمعاملة الوطنية، والتي تعبر عنها منظمة التجارة العالمية، إضافة إلى توفيرها آلية قانونية لحل المنازعات التجارية بين الدول[٨].

ـ التغير السياسي: ويشير إلى إعادة تحديد نطاق السلطة صعودًا إلى مستويات أعلى من الدولة وربطه بمؤسسات عالمية الأهداف، وتجاوز مفهوم الاستقلال والسيادة إلى مفهوم المشاركة والتفاعلية في الشؤون العالمية والسلام الدولي، وظهور مفهوم المواطنة العالمية أو المتعددة الأبعاد للوطن والعالم بكافة ثقافاته، إضافة إلى إعادة تحديد نطاق السلطة هبوطًا إلى الهياكل والتنظيمات المحلية فيما يعرف بفرضية «التقارب» التي نتج عنها تسارع وتفعيل النزعة العلمانية والعقلانية والكفاءة في إدارة الدولة الليبرالية، وتوسيع المشاركة الشعبية في الحكم[٩]، كما أصبحت مفاهيم الديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان والمواطنة موضوعات رئيسة في سياسات العالم، بل هي في الوقت الحاضر المد التاريخي الذي تنطلق منه كل رياح التغيير، وتكتسب من قوة الدفع الذاتي زخمًا هائلاً يجعل مقاومتها أمرًا بالغ الخطورة، وهذا هو شعار منظمات العالم ومؤسساته وأفراده، سواء كان ذلك على المستوى الداخلي للدول أو محاولة فرضها كمعيار للتعامل فيما بينها[١٠].

ـ التغير الثقافي: ويشير إلى نشوء شبكات اتصال عالمية تربط فعلاً جميع البلدان والمجتمعات من خلال تزايد التدفقات الرمزية والصور والمعلوماتية عبر الحدود القومية وبسرعة إلى درجة أصبحنا نعيش في قرية كونية[١١]، وليصبح النظام السمعي-البصري المصدر الأقوى لإنتاج وصناعة القيم والرموز الثقافية، ومن ثم الاندماج العالمي الأعمق، بإخضاع المجتمعات لتاريخية ومكانية واحدة ثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا[١٢]. مما يفرز عبر المجتمعات والحدود حالات توتر وصور شد وجذب بين القوى المؤدية للتجانس الثقافي وبين عمليات التنوع أو اللاتجانس الثقافي[١٣]. وبشكل عام، هناك أربعة أطروحات مختلفة للعولمة الثقافية، وهي على النحو الآتي[١٤]:-

ـ ذوبان الهويات الثقافية في ثقافة كونية واحدة، متحررة من الانتماءات اللغوية والقومية والثقافية.

على الإنسان العالمي أن يتعلم العيش في هذه القرية العالمية بما تستلزم من قيم واتجاهات وسلوكيات تؤهله لمعرفة الآخرين والتعامل معهم واحترام خصوصياتهم الثقافية

ـ بقاء الخصوصية الثقافية وتعددها، وتعني وجود ثقافات تتفاعل لمزيد من التشبث بالهوية.

ـ انتشار «الأمركة» على نطاق العالم، لأنها الدولة التي تميل نحو إيجاد تجانس العالم معها.

ـ بروز ثقافة التقنية الحيوية «الجينات». التي ستغير نمط حياتنا ووجودنا البشري تغييرًا جذريًا.

مما سبق، نجد أن المتغيرات العالمية المعاصرة شاملة لجميع جوانب حياة الإنسان المعرفية والتقنية والاقتصادية والسياسية والثقافية، وأن كل متغير منها يتضمن جدلاً علميًا وفكريًا وتطبيقيًا، بل ويؤثر كل متغير منها في الآخر، وهي متغيرات تشكل البيئة المحيطة بالنظام التربوي، وتؤثر في كافة عناصره وعملياته وفقًا لمنهج النظم، وحيث إن المعلم يعد الركن الأساسي في هذا النظام وتأثره أمر واقع لا مفر منه، فإن هذا يستدعي التعرف على الآثار التي تحدثها هذه المتغيرات في تكوين المعلم وإعداده، وتحديدًا التأثير في وظائف الكليات التربوية وكليات إعداد المعلمين والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والبرامج التعليمية والبحثية والتدريبية التي تقدمها.

ثانيًا: المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم

تفرض المتغيرات العالمية المعاصرة السابقة العديد من الآثار والتحديات «الفرص والمخاطر» على أهداف ووظائف وبرامج مؤسسات إعداد المعلم «كليات المعلمين والكليات التربوية». وعلى أدوار ووظائف المعلم والكفايات والمهارات الأساسية المطلوب توافرها فيه.

ولذا سيتم تحديد هذه الآثار ليمكن التعامل معها بشكل عام، وتمكين المعلم من التفاعل الجاد والخلاق مع معطيات العصر، بشكل خاص، وذلك على النحو الآتي:-

١- الآثار المعرفية:

تتمثل أبرز الآثار المعرفية على مؤسسات إعداد المعلم، في الآتي[١٥]:-

- تغير أهداف العلم وتوجهه للتطبيقات، فيما يعرف «بتكامل المعرفة» ولمزيد من العلم والتعليم.
- تغير أساليب وأدوات الحصول على المعرفة وتنظيم تراكمها واسترجاعها بالحاسب الآلي.
- ازدياد الروابط البحثية وبرامج التبادل العلمي، مما أدى إلى زيادة الإنتاجية والكفاءة البحثية.
- تزايد البحوث بين التخصصات فيما يعرف «بالدراسات البينية» لتبادل الخبرة والمعرفة والأداء.
- تزايد الاستثمار الدولي في البحوث التطبيقية والتطوير (R&D)، وفي استخدام الأنشطة المعرفية.
- تزايد وضع المعايير العلمية في عالم ابتكاري، لتجنب التكرار ووضع المبتكر في مقدمة الموجة.
- حماية الملكية الفكرية في الاتفاقيات الدولية، وإعطاء دور واسع للعلم والخبرة والمهارة.
- تقادم المعارف وانخفاض قيمة ما يتم اكتسابه في الجامعات والمؤسسات التعليمية بشكل عام.

لم يعد دور المعلم الأساسي «توصيل المعرفة» بل موجّه للتعلم والتفكير، من خلال تدريب الطالب على تعلم كيفية الحصول على المعلومات وتقويمها وتحويلها إلى معرفة مع الجماعة، وتركيز المعلم على تقويم العمليات التعلمية والقدرة على البحث والتكيف والتعاون

- الجامعة لم تعد المصدر الوحيد للمعرفة، لقيام مؤسسات خاصة تهتم بتوليد المعرفة وتطويرها، وحدوث انقسام بين مؤسسات التعليم في الميزانية والإمكانات والمكانة والتأثير والتخصص.
- إفساد طبيعة الأبحاث الجارية في الجامعة، لما تثيره من قضايا أخلاقية ودينية وتربوية.
- تنامي «السرية» داخل مختبرات الجامعة، مما يحدّ من عملية تطور العلم وحيويته وتبادله.

كما أن تسارع تدفق المعرفة أدى إلى الوفرة وفقدان الاتجاه في البيئة التعليمية معًا، لأن المرء مضطر اليوم ليعترف بأن المواضيع والنظريات ليست نتاجًا آليًا لظروفها الموضوعية، وأن الرابطة بين أحداث منفصلة مكانيًا ومتقاربة زمانيًا غالبًا ما يصعب تفسيرها منهجيًا[١٦]، إضافة إلى تعقد طرق تحديد المشكلات وإجراءات التنفيذ والحلول، والتي تثير الحيرة وتكشف الخلل في المنهج العلمي التقليدي، وتستلزم معايير جديدة لتأكيد النوعية والصدق والحقيقة والتقبل المعرفي والتقييم[١٧].

وتطرح هذه الآثار العديد من التساؤلات: عن إيفاء مؤسسات إعداد المعلم باحتياجات التربية في ظل ندرة العمل العلمي الرصين وتغير التكوين المهني المطلوب. وعن كيفية التعامل مع تعاظم عملية تجزيء المعرفة والتخصص فيها. وما التعديلات اللازمة لإعداد المعلم للتعبير عن رؤية متكاملة نسبيًا للمعرفة؟ وهل سيكفي إدخال مضمون متداخل أم إيجاد نهج جديد برمته؟[١٨].

وفي ضوء المتغيرات المعرفية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد «معلم المعرفة» وهو المعلم الذي يمتلك قاعدة علمية معرفية صلبة وذات اتساع وعمق معرفي، وهو المتحرر إلى درجة كبيرة من الفصل القاطع بين التخصصات ومن تجزئة المعرفة، ومدرك للكيفية التي تترابط بها أجزاء المعرفة بعضها مع بعض، ولديه القدرة على تجديد معارفه، ورغبته المستمرة في الاحتفاظ الدائم بالحديث والجديد في هذه المعارف، وهو القادر على تطويع المناهج لتعليم طلابه من خلال تداخل العلوم والتخصصات المختلفة، ويكون مصدرًا للمعرفة الحديثة للتلاميذ، وأن يكون قادرًا على إرشادهم إلى مصادر المعرفة في المحيط المباشر للمدرسة وفي المجتمع الكبير، وملتزمًا بتطبيق المعارف

التي يقدمها وكيفية الاستفادة منها والسيطرة عليها في حياة التلاميذ، ولديه القدرة على تدريب التلاميذ على مهارة الحصول على المعرفة من مصادرها بشكل مستقل[١٩]. و«المعلم الباحث»، وهو المعلم الذي يؤمن بأن المعرفة متغيرة ونسبية، وهو الملمّ بطرق التحليل والتفكير المنطقي وفق منطق النظم وعلى التفكير التحليلي والتركيبي والإبداعي والتفكير الحر الملتزم بالمجتمع، وأن يكون قادرًا على ممارسة هذا التفكير بأنواعه خلال تدريسه الصفي، وعلى تكوين المهارات المعرفية والبحثية للتلاميذ اللازمة للقرن الحادي والعشرين، مثل: سرعة الاطلاع وتحليل المشكلة والتجريد والتحليل النقدي البناء واستخدام المعلومات المتوفرة لتكوين اتجاه علمي نحو ظاهرة أو مشكلة ما، وإعادة تفسيرها ووضع نسق علمي يوضح تفاعلها مع الأنساق الأخرى[٢٠].

٢-الآثار المعلوماتية:

تتضح الآثار المعلوماتية على مؤسسات التعليم العالي، في الآتي[٢١]:-

- زيادة عدد وقوة الروابط فيما بين مؤسسات التعليم والأكاديميين، مما ساعد على ظهور مجتمع أكاديمي عالمي مترابط العلاقات العلمية والبحثية، وبما يعزز المعرفة والبحوث المشتركة.

- إعادة التنظيم المكاني والزماني للأنشطة التعليمية، فالتعلم وقتما يشاء الطالب وبالسرعة المرغوبة، والحضور جسديًا في قاعة الدراسة ليس شرطًا، ولا توجد حاجة لمبان وتجهيزات تعليمية.

- توفر الدعم والفعالية والاختصاص لإدارة العملية التعليمية: تبادل المعرفة والتجريب والدعم المشترك، والتنسيق والتعاون والإرشاد الشخصي لمقررات التعلم، والتقويم... إلخ.

- تمثل نقلة في التعليم من صناعة كثيفة العمل إلى صناعة كثيفة رأس المال، ونقلة في التغيير العام لنظم التعليم نحو العقلانية وتقسيم العمل وتنويع الموارد، وليصبح التعليم أقل كلفة.

- أنها تشجع المؤسسات التعليمية على دخول أسواق خارجية، وإنشاء فروع لها، وتوزيع مقرراتها... إلخ، ليصبح التعلم والتدريب سوقًا عالمية ينتشر بالتغلب على عامل اللغة والترجمة، وتجعل التنافس على تقديم خدمة التعليم والتدريب للفرد في أي مكان بالعالم.

- أنها أضعفت أهمية ومصادر التعليم التقليدية، وظهور أنماط تعليمية تتوافق مع العصر كالتعليم عن بعد والافتراضي والمستمر، مما يزيد من مدى انتشار التعليم واتساع النطاق الذي يغطيه.

كما أدى الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا المعلوماتية وربطها بشبكات الاتصال المتفاعلة إلى تغير جذري في الممارسات التعليمية التعلّمية نفسها، ليس فقط في السرعة والمرونة والمدى الذي توفره، وإنما في الدرجة المتزايدة للسيطرة على عملية التعليم التي تقدمها للمعلمين والطلاب، فمن السيطرة المتناظرة إلى الرقمية، ومن المذاعة إلى المتفاعلة، ومن السيطرة الخارجية على العملية إلى السيطرة الذاتية التلقائية، وصولاً إلى درجة أكبر من الكثافة باستخدام الوسائط المتشعبة والمترابطة، حيث الاستخدام الشمولي للكمبيوتر في التعليم، والجمع بين أشكال مختلفة للبث والاستقبال الإلكتروني، ومنتديات الخط المباشر، والمستخدمين المتعددين، وشبكة الإنترنت، وإنشاء مواقف افتراضية وعمليات لواقع افتراضي، وتطبيقاتها المتمثلة في صفحة «الويب»، والنص المتشعب، والكتاب أو المنهج الرقمي، والمكتبة الإلكترونية، والتعليم الإلكتروني، والجامعة الافتراضية، وغيرها، والتي تتضمن تنظيم

المادة المقدمة وأسلوب بنائها المعماري، وتوسيع المحتوى التعليمي، والعمل والتجريب والدراسة عن بعد[٢٢]، كما لا يقتصر استخدام المعلوماتية على المساعدة المباشرة في عملية التعليم فقط، بل تشمل التأثير على الأدوار التي يقوم بها المعلم، حيث ستكون العلاقة بين المعلم والطالب أفقية، والتعليم عملية تفاعل جماعي المعلم عضو فيها ومسهل، والطالب نشط ومتفاعل، والجماعة مكان للاستشارة، ولم يعد دور المعلم الأساسي «توصيل المعرفة» بل موجّه للتعلّم والتفكير، من خلال تدريب الطالب على تعلم كيفية الحصول على المعلومات وتقويمها وتحويلها إلى معرفة مع الجماعة، وتركيز المعلم على تقويم العمليات التعلّمية والقدرة على البحث والتكيف والتعاون[٢٣].

كما يتميز استخدام المعلوماتية في العملية التعليمية بتوظيف المعرفة فعليًا لا مجرد نشرها، حيث الاستخدام الراقي والأمثل والتعاوني للمهارات والخيال والذكاء والاستدلال، أيًا كان تنوعها الكيفي والمكاني بما يعرف بعمليات «الذكاء الجمعي»، إضافة إلى زيادة وتطوير هذه القدرات والمهارات وتجسيدها جزئيًا وجعلها في متناول الجميع، وذلك فيما يتمثل في النظم الخبيرة ونظم المعرفة وفنيات المحاكاة، التي تجعل من الممكن أن نرى ونشارك في فضاءات معقدة حية وعوالم من المعاني، إضافة إلى المشاركة والتشجيع المتبادل للخصائص والفروق الفردية، والمشاركة في الموارد والمهارات، كما أنها تجعل الرسائل مرتبطة بالسياق ونابعة من التفاعل العام والاتصال والإحساس المتبادل، مثلما كان الاتصال شفهيًا، ومن ثم يقل التفسير والتأويل والاختلاف[٢٤].



وبشكل عام، فإن استخدام المعلوماتية لا يقدم حلولاً سحرية لكل مشكلات التعليم، كما لا تضمن جودة التعلّم وحسن نوعيته، فقد تكون عاملاً مساعدًا على النجاح وقد تكون العكس، كما أن هناك عددًا من التحفظات على تزايد استخدام المعلوماتية في التعليم، وهي الآتي[٢٥]:-

- الخوف أن تحل التكنولوجيا محل المعلمين، بينما هي جزء أساسي من عملهم.
- الخوف أن تفرض العزلة على أطراف العملية التعليمية بدلاً من ربطهم بالمدرسة وبما يجري فيها
- القلق من أن المؤسسة التعليمية والكلمة المنطوقة لم تعد الأداة الوحيدة لتلقي وتوصيل المعرفة.
- الخوف على الحرية الأكاديمية، حيث خطر الاتهام بالقذف أو الاعتداء على الحقوق الفكرية.
- الخوف أن مشاعيّة المعرفة عبر الإنترنت ورؤية النماذج الجاهزة والاشتراك في حلقات النقاش، قد تؤدي إلى وقوع أضرار بالغة بترتيب المفاهيم ونظم القيم لدى الأفراد غير الناضجين.
- الخوف أنها غير فعالة في التربية الروحية والأخلاقية. ولا توفر ما توفره الطرق القديمة التي تدمج بين التربية والمعرفة وبين المنهج المكتوب والمستتر، وتؤمن نوعًا من التواصل بين الأجيال.

والتحدي في إعادة دور المعلم والمتعلم يتمثل في مراعاة التحولات المعلوماتية عندما نضع برامج تعليمية أو تدريبية أو مداخل تدريسية، ولذا تتساءل العديد من الدراسات، عن كيفية تعامل النظام التعليمي مع هذا السيل المتدفق من المعلومات؟، وهل ستحقق الشبكات

الحاجات التعليمية؟. وما نتائج حرية وصول الطلاب والمعلمين إلى شبكات المعلومات؟، وكيف ستتغير مهمة المعلمين باستخدام تكنولوجيا أكثر كفاءة وفاعلية؟. وما تجارب التعليم الجديدة عندما تغدو تفاعلية بحق؟. وهل ستكون مجرد وسيلة لمساندة التعليم أم ستؤدي إلى ظهور أساليب وممارسات جديدة في بيئات التعليم؟. وعن كيفية تعلّم الاختيار والتمييز بين المعلومات وكيفية «تعليم التعلّم»؟[٢٦].

وفي ضوء المتغيرات المعلوماتية. فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد «المعلم الرقمي»، وهو المعلم المتمكن من مهارات استخدام الحاسب الآلي والإنترنت ومهارات الاتصال والتواصل عبرها شفهيًا وكتابيًا بلغة راقية ومفردات ثرية. والذي يستطيع التدريس باستخدام تكنولوجيا التعليم. ولديه القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى نشاطات تعليمية، وعلى التدريس بطريقة المشروع. ويعتمد على ورش العمل والمختبرات والدوائر المغلقة والحقائب التعليمية والأفلام والأشرطة المرئية كوسائل تعليمية، والقادر على تدريب وتهيئة التلاميذ على التعامل مع عالم المعلومات والبيانات والاتصالات السريعة عن طريق الحاسب الآلي والإنترنت وسائر وسائل وتقنيات تحليل المعلومات ومعالجتها، وربط المعلومات السابقة بالجديدة وتوظيفها جميعًا في الحياة العملية[٢٧].

٣- الآثار الاقتصادية:

وتتمثل في دفع الدول لانتهاج سياسات تخضع الأهداف التعليمية للإنتاجية في العمل والتنافسية، وتأثر التعليم من تطبيق سياسات التصحيح والتكييف الهيكلي، مما يعني إعادة هيكلة المؤسسات التعليمية وعملياتها وبرامجها الأساسية، لتدور حول مهارات سوق العمل ومتطلبات منظمة التجارة العالمية، مع جعل التعليم عملية تعلّم مستمرة على مدى الحياة، واضطرار المؤسسات التعليمية للبحث عن مصادر تمويل إضافية نتيجة نقص الموارد وتضاؤل التمويل الحكومي، واللجوء إلى الخصخصة وإجراءات استرداد التكلفة، مما يتسبب في التفاوت الكمي والنوعي بين المدارس والطلاب[٢٨]، وسيتم مناقشة الآثار الاقتصادية على المؤسسات التعليمية وفقًا للآتي:-

أ- إعادة الهيكلة: ومن أبرز آثار تطبيق هذه السياسة على المؤسسات التعليمية، ما يلي[٢٩]:

إن استخدام المعلوماتية لا يقدم حلولا سحرية لكل مشكلات التعليم. كما لا تضمن جودة التعلم وحسن نوعيته. فقد تكون عاملًا مساعدًا على النجاح وقد تكون العكس

- إعادة هيكلة العمليات التعليمية من حيث: القبول والتنظيم والمناهج والتدريس والتقويم.

- ظهور كيانات تعليمية صغيرة للقيام بمهام تعليمية متفوقة في مجال الكفاءة والفعالية.

- أن يصبح التعليم أقل تمركزًا، ويسمح بقدر أكبر من التخصص وتقسيم العمل.

- التأكيد على القياس والتقويم في كل جوانب التعليم، مما يسمح بقدر أكبر من تلاقي سياساته. ويفرض التنافس من حيث الأداء التعليمي والنواتج بل ومقارنة النتائج الدولية فيه.

ب- الاندماج: يحقق اندماج المؤسسات والشركات عددًا من المزايا التي تتمثل في تحقيق فائض في عدة نواح، ويمكن أن تستفيد منها المؤسسات التعليمية، وذلك في الجوانب الآتية[٣٠]:-

- وفورات داخلية وقياسية، بالتوفير المالي والتكنولوجي والبشري والإداري في المؤسسة التعليمية.

- وفورات خارجية، بالدخول لأسواق جديدة، والحصول على المكانة والتأثير والسمعة المتوافرة لدى الشركاء مجتمعين، وإنتاج وتقديم خدمات لا يمكن تقديمها عن طريق أي منهما منفردًا.

- الالتزام بمواصفات الجودة الارتقائية في كافة الخدمات، واستقطاب أفضل الكفاءات المنتجة.

- توحيد المناهج والبرامج التدريبية ومتطلبات التخصص المهني، ومن ثم تصديرها عبر الحدود.

ج- المواءمة مع احتياجات المجتمع وسوق العمل:

تؤثر الشركات العالمية على النظام التعليمي من حيث: الاستثمار في تنمية الموارد البشرية والخدمات والمواصفات التعليمية اللازمة لها، إضافة إلى نشرها المهارات من خلال البرامج التعليمية والتدريبية الخاصة بها. إضافة إلى تدويل التعليم من خلال تطبيق معايير السوق العالمي والمنافسة على مخرجات التعليم، لأن المستوى التعليمي للعاملين ومهاراتهم أصبح أحد شروط الحصول على شهادات الجودة. إضافة إلى أن هناك عددًا من الآثار التي تفرضها المواءمة على المؤسسات التعليمية، ويأتي من أبرزها الآتي[٣١]:-

- أصبح التمييز بين عالم التربية وعالم الإنتاج أقل وضوحًا وأصعب تحقيقًا.
- الحاجة لتأسيس إجراءات الاعتراف بالمهارات والخبرة المهنية التي يتم اكتسابها في الحياة.
- تسريع استجابة التعليم لمطالب سوق العمل، وتوفير المرونة للعمالة للانتقال بين القطاعات.
- زيادة الدقة والتزامن بين العرض والطلب والإتاحة الفورية لهما، مما يوفر حظوظًا أفضل لخريجيه.

ومن أبرز آثار سوق العمل التي يفرضها على مؤسسات التعليم، الآتي[٣٢]:-

- صعوبة تقديم التعليم في جو من الشك والمعالجة قصيرة الأمد لمتغيرات سوق العمل وتوجهاته.

في ضوء المتغيرات الاقتصادية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد «المعلم الخصوصي»، وهو المعلم الذي يملك ذخيرة واسعة من المهارات المعرفية والمهنية اللازمة للتعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في التعلم، والذي يقوم بدور الوسيط بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع وحاجات النظام التعليمي. ويعمل في ظل المؤسسات التعليمية الخاصة والمستقلة، ووفق عقد عمل للقيام بعمل محدد ومتخصص

- تزايد الفجوة الأساسية بين متطلبات سوق العمل والنتائج التي تؤدي إليها أنظمة التعليم العالي.
- قلة صلاحية البرامج وزيادة تكاليف الدبلومات التي تتعرض محتوياتها للتطوير والتغير المستمر.
- صعوبة التحكم في الكم والنوعية، ليس فقط على مستوى المهارة المهنية المطلوبة، وإنما على مستوى الخصائص الشخصية والنفسية القادرة على التكيّف النشط مع السوق.

د- الخصخصة: أي مشاركة القطاع الخاص في إنشاء المؤسسات التعليمية بدافع الربح، وتعني النظر إلى التعليم نظرة اقتصادية بحتة من حيث تكلفته ونفقاته، وتحميل الأفراد جزء من هذه التكلفة، الأمر الذي يؤدي إلى عدد من الآثار في التعليم العالي خصوصًا، وهي على النحو الآتي[٣٣]:

- إدخال إجراءات أكثر دقة في اختيار طلابه، وترشيد المجانية على أسس سليمة.
- أصبح التعليم للتميّز، ولتصبح ثقافة الإنجاز ومعايير الجودة والأداء التوجه والمعيار فيه.
- إدخال عنصر الإبداع والابتكار والمبادرة والمبادأة والمنافسة إلى العمل المؤسسي التعليمي.
- تسجيل واحتكار واستغلال كل ما يقوله أو يفعله أو ينتجه الأساتذة داخل الجامعة.
- توسيع قاعدة الملكية لمؤسسات التعليم، وزيادة نطاق المسؤولية في الرقابة والمتابعة التعليمية.
- تعزيز عوامل التنوع والاستقلالية في مؤسسات التعليم، وزيادة كفاءته الداخلية والخارجية.

ومن جهة أخرى، هناك من يرى أن التعليم الخاص لا يكترث لاعتبارات عدالة التوزيع ويعمق التفاوت الاجتماعي والاقتصادي، وذلك لارتفاع تكاليفه مقارنة بالتعليم الحكومي، ولأنه يمنح الطلاب منافع فردية أكثر وعائدًا اجتماعيًا أقل، ويعزل المتعلمين عن ثقافتهم، ويضحي بالقدرة الإبداعية لحساب التخصص الدقيق الذي يعد بمكاسب مالية، كما أن الخصخصة تفسح المجال لأجهزة الإعلام المختلفة لتنمي النماذج والمناهج التربوية الملائمة للمؤسسات الاقتصادية، وتشجيع استثمار جامعات أجنبية ذات إمكانيات وسمعة أكاديمية واسعة، وما يترتب عليه من أضرار بالتعليم المحلي، كما تزيد من هجرة الكفاءات التدريسية من التعليم الحكومي للقطاع الخاص، بينما تدفع الجامعات

رسومًا مخفضة لإحلال الأساتذة المساعدين، ويدفع الطلاب ليتلقوا الدروس الخصوصية[٣٤].

هـ - سياسات التصحيح والتكييف الهيكلي: يميل أسلوب تطبيق هذه المعايير إلى تحجيم الرؤى والأهداف التربوية والإنسانية والاجتماعية للتعليم، ولتعتمد الأولوية في ميزانية الدول على الجدوى الاقتصادية والعائد المباشر، كما تطرح تساؤلات: لماذا يتعين على الدولة تقديم مساعدات للتعليم العالي؟ مما يؤثر عكسيًا على فرص التعليم العالي للفئات الفقيرة، ولسكان الأرياف والإناث، إضافة لحدوث نوع من الانقسام الاجتماعي، كما أن لهذه السياسات تأثيرات ضارة على التعليم، حيث: تدني الاستثمار وخفض الإنفاق، وتدني نسب القيد وتكافؤ الفرص، وتدني مستوى الخدمات تدريجيًا والإضرار بمواد التعليم وظروفه، وتدني كفاءته في الأداء والنواتج والربحية، لأنه عندما تحل المصاعب المالية، يتم التخلص من بعض جوانب التعليم المرغوب فيها مقابل الجوانب الاختيارية مثل: مبادلة الجودة والنوعية بالتوسع الكمي، وتكافؤ الفرص التعليمية بتعليم النخبة، والتعليم العالي بالتعليم الابتدائي والإعدادي، وزيادة الموارد المالية



بطلب العون الخارجي، وخفض المرتبات والأجور بضغط نصيب المستلزمات والوسائل التعليمية، والبحث وخدمة المجتمع بالتعليم والتدريس النظري فقط[٣٥].

وفي ضوء المتغيرات الاقتصادية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد «المعلم الخصوصي»، وهو المعلم الذي يملك ذخيرة واسعة من المهارات المعرفية والمهنية اللازمة للتعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في التعلّم، والذي يقوم بدور الوسيط بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع وحاجات النظام التعليمي، ويعمل في ظل المؤسسات التعليمية الخاصة والمستقلة، ووفق عقد عمل للقيام بعمل محدد ومتخصص وضمن فريق عمل يساعده ويتكامل معه حيث يكون العمل لبعض الوقت. كما يكون لدى المعلم المهارات اللازمة لخلق علاقات قوية مع أولياء الأمور وأصحاب العلاقة بالمدرسة، والذي يشرف على أدائه ويضع مناهجه ويقيم أساليبه أفراد المجتمع بمختلف شرائحه سواء من الأفراد أنفسهم «آباء وأمهات»، أو من المسؤولين في قطاعات العمل والإنتاج والخدمات وكل من له مصلحة في نمو التعليم وفي العائد من هذا التعليم[٣٦]. إضافة إلى «المعلم التنافسي» وهو المعلم المتجدد في معارفه ومهاراته وخبراته باستمرار، والمتطور في وسائله التعليمية وفق أحدث التقنيات المعلوماتية، والذي يكون لديه المرونة والانفتاح على كل جديد، وعلى تعلّم مهارات جديدة غير المهارات السابقة، وعلى التعلّم مدى الحياة، وهو المعلم الحاصل على رخصة لمزاولة مهنة التدريس يتم تجديدها سنويًا بناءً على اجتيازه اختبارات تحصيلية ومهارية واختبار للقدرات، وهو المتحلي بأخلاقيات المهنة وبتقدير المسؤولية الاجتماعية المترتبة على عمله، ويمتلك مهارات قيادة العمل وتحمل المسؤولية والعمل تحت قيادة مهنية، ومهارات العمل ضمن فريق، والعمل المشترك بصفة عامة، ويمتلك مهارات التعامل مع كافة أفراد المجتمع والقدرة على بناء علاقات إنسانية معهم سليمة وإيجابية، ومتقن لمهارات العرض والإقناع، وبارع في تخطيط الجهد والوقت والمال[٣٧].

وبشكل عام، فإن المعلم الخصوصي والتنافسي يجب أن يكونا قادرين على تحقيق الأهداف والنتائج بدقة ووفق معايير عصرية جديدة تركز على تنمية عقل وشخصية التلميذ ومهاراته وقيمه واتجاهاته

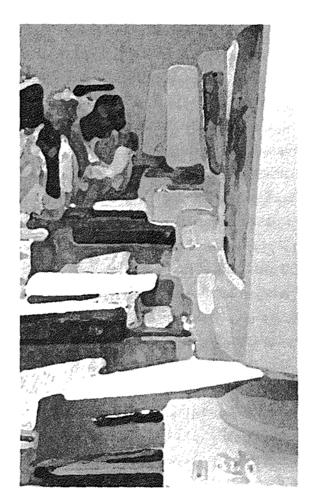
ضمن عملية ذاتية ومستمرة مدى الحياة. ويكون دور المعلم فيها الإرشاد المعرفي وتسهيل وصول التلميذ إلى مصادر المعرفة، والتشجيع على تنميتها وتطبيقها في الواقع العملي والميداني.

وتفرض هذه المتغيرات الاقتصادية إقرار معايير وإجراءات محددة ودقيقة تنظم عملية القبول في كليات إعداد المعلمين، بحيث تكون عملية القبول انتقائية تنافسية، وتختار الطلاب المتميزين والمتفوقين في ذكائهم وسماتهم الشخصية. مع تنويع وسائل الكشف عن السمات الشخصية للمتقدمين وقدراتهم ومهاراتهم، والتأكد من أنها شاملة وموضوعية. مع تحميل الطالب جزءًا من تكاليف الدراسة لكي تضمن قبول الطلاب الراغبين فعليًا في مهنة التدريس. وقيام الكليات بحملات إعلامية تشمل كتيبات وملصقات وإعلانات تلفزيونية وتنظيم زيارات ميدانية للمدارس الثانوية. بهدف تأكيد بعض الثوابت المتعلقة باختيار معلم المستقبل، والتعريف بمهنة المعلم والدور السامي والنبيل الذي يؤديه، والعوائد المادية والمعنوية المجزية لهذه المهنة. ويمكن أن تصنف معايير القبول تحت الفئات الرئيسة التالية(٣٨):-

- معايير خاصة بالثانوية العامة: حيث يلزم ألا يقل معدل الطالب في الثانوية عن ٩٠٪. ويمكن وضع معايير أخرى متعلقة بنوعية المواد التي درسها الطالب في الثانوية وعددها ومعدله فيها، والاستناد إلى المعلومات الصحيحة والموثقة التي يحتويها السجل الشامل عن إنجازات الطالب وقدراته ومهاراته الخاصة وسلوكياته ومشاركاته الصفية واللاصفية ومواظبته.

- معايير خاصة بالسمات الشخصية والنفسية: حيث يلزم أن تنفذ المقابلات الشخصية في ضوء إجراءات ومعايير محددة وواضحة وتجمع بين الحس والخبرة التربوية والقياس الرقمي لتوفر السمات التالية في المتقدم: القدرات التواصلية والقيادية والكاريزمية والمظهر العام وسلامة الحواس والجسم، إضافة قياس القدرات العقلية والنفسية والميول والاتجاهات نحو مهنة التعليم والثقة بالنفس والجرأة، والمرونة في التعامل مع المستجدات والتأقلم معها والتسامح والتعاون.

- معايير تتعلق بالاختبارات التحصيلية: بحيث تقيس المهارات المعرفية والبحثية والفكرية والتطبيقية والإبداعية الأساسية التي يلزم توافرها في الطلاب



وتقيس المهارات اللازمة في التخصصات الدقيقة التي تحقق المتطلبات الخاصة بالقسم.

- تبني إجراءات تسمح بالقبول المشروط والمؤقت والنهائي، بحيث يمكن إجراء اختبارات تحصيلية أخرى بعد مرور سنتين للطالب في الكلية لمعرفة مدى توافقه مع التخصص الدقيق والمحتوى المعرفي، ومن قدراته العقلية والنفسية العامة، والتي على ضوئها يتخذ القرار عن إمكانية بقاء الطالب في التخصص الذي اختاره وقبوله النهائي أو تحويله إلى تخصص آخر.

- توفير تخصصات أخرى بديلة لمن يثبت عدم ملاءمتهم لمهنة التدريس والذين لم يحصلوا على القبول النهائي، بحيث يمكن إعدادهم لمهن تعليمية مساعدة كمحضر مختبر ومجهز معمل ومراقب وإداري مساعد...الخ، أو إعطائهم كشفًا بدرجات المقررات التي درسوها.

٤- الآثار السياسية:

تتضح الآثار السياسية في التطبيق والممارسة لمفاهيم الديموقراطية والحرية والوطنية، لأنها قد لا تتوافق مع الواقع والإرث الاجتماعي والثقافي لدول

العالم الثالث التي تعاني من هيمنة قيم التعصب والقبلية والطائفية، ومن انحدار الوعي الديموقراطي وقيمه[٣٩]، ومن هنا تبرز الوظيفة السياسية لمؤسسات التعليم، وذلك من خلال تعريف الأفراد بحقوقهم وواجباتهم، وتحقيق الحوار الوطني والمشاركة المفتوحة مع أفراد وجماعات ومؤسسات المجتمع المحيطة، وإيجاد جذور لها في سلوكيات الأفراد وفي حياتهم العملية، وأيضًا التوازن مع السلطة والممارسة الديمقراطية في المجتمع[٤٠].

والديموقرطية في التعليم تعني إيجاد فرص متساوية للجميع بدخول مؤسساته، وتوفير بنى غير تقليدية ومرنه لقبول الوافدين الجدد وتعديل محتوى التعليم بشكل متوافق مع اهتماماتهم وأهدافهم الشخصية، ومواكبة المضامين المعرفية والمهارات والاتجاهات العالمية المطلوبة، والبعد عن الاتجاهات الهادفة لاستغلال ذكاء الأفراد لصالح قطاعات تتطلب أشخاصًا مدربين بطرق محددة ومزودين بأفكار صارمة ورتيبة، ومصممة لجعلهم قوة عمل سهلة القيادة[٤١]. ومن جهة أخرى، فإن الحرية الأكاديمية توفر لمؤسسات التعليم عددًا من المزايا التي من أبرزها الآتي[٤٢]:

- أنها تزيل المعوقات التي تحد من النشاط العلمي والبحثي والمهني الحر للأستاذ والطالب.
- أنها تعطي الجامعات مزيدًا من العمل والكفاية والاستقلال الداخلي والإنجاز.
- أنها تعيد للجامعة توازنها في القيام بوظائفها الأساسية في المعرفة وممارسة دورها الديمقراطي.
- أنها تقلل مصادر الاستلاب والاغتراب الأكاديمي للطلاب، وتوفر لهم نقابات تدافع عنهم.

أما المواطنة، فإنها تمر بمرحلة مراجعة لكسر حاجزها القومي، بدعوتها لأن تضيق نحو مواطنات أصغر ذات جامع لغوي أو عرقي، أو أن تتوسع نحو مواطنة عابرة للقوميات، إضافة إلى تداخل حدود الانتماءات الفكرية والثقافية مع أبعاد المواطنة، وما يترتب عليه من انشقاق في مجال الفكر والمفاهيم، ومن الخلل في الرؤية والاختيار والاختطاف أمام بريق الشعارات، وبروز الممارسات التي تشكل خرقًا لمسلمات الوطن ومصالحه العليا، والتي تؤدي في النهاية إلى الصراع والانقسام في المجتمع، وإشعال نار الفتن وتغذية التطرف والإرهاب ليقضي على كل قيمة شريفة،

الديموقرطية في التعليم تعني إيجاد فرص متساوية للجميع بدخول مؤسساته، وتوفير بنى غير تقليدية ومرنه لقبول الوافدين الجدد وتعديل محتوى التعليم بشكل متوافق مع اهتماماتهم وأهدافهم الشخصية

وخاصة لدى فئة الشباب وما يتسمون به من حب كل جديد ورغبة في التغيير وتأكيد الذات[٤٣]، إضافة إلى أن الانتماء المزدوج لجامعات العالم الثالث بين المحلي والعالمي هو المصدر الرئيس للصعوبات التي تواجهها، حيث نجد الآتي[٤٤]:

- أن الجامعات قد تقدّم النقد المعزز ببراهين علمية صادرة عنها، وهذا يجلب لها نقمة المسؤولين.
- أن الجامعات تشكل الخريجين المتجهين للخارج علميًا ومرجعيًا، مما ينافي تنمية الشعور الوطني.
- هجرة الكفاءات الجامعية عبر الحدود، التي تجد نفسها وجامعاتها بحالة ارتباك وإحباط تجاههم.
- عدم فعالية المؤسسات التعليمية على تأكيد التلاحم الوطني أمام تعاظم وسائل الاختراق.
- تجاوز البيئة المباشرة للمؤسسة التعليمية الحدود القومية وازدياد الحراك والتأثر لأعضائها.
- تزايد الصراع وتكشفه بشكل كبير وفج في الجامعات، وتشطرها حتى داخل الجامعة، لأنها غير قادرة على حماية نفسها أمام سيطرة الأقليات المتعصبة عليها، ولزيادة نفوذ المهنيين فيها.

وفي ضوء المتغيرات السياسية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد «المعلم الديموقراطي»، وهو المعلم الذي يتمثّل الحرية الأكاديمية كسلوك وممارسة واعية وناضجة في الحياة وفي العملية التعليمية وفق الضوابط والالتزام بالصالح العام، ولديه طموحات في رسم مستقبل متجه نحو الديمقراطية، ويحيا منظومة قيمية وأخلاقية تحكم أداءاته كافة بعيدًا عن التسيب

والتهاون، بحيث يبدع في التدريس والبحث وعدم الانغلاق إلى نمطية محددة، ويمارس دوره بفعالية وكفاءة في التدريس والتقييم والنمو المهني وخدمة المجتمع، ويسير مع تلاميذه وبهم لأقصى ما تسمح به مقدرتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم، ويقومّ تلاميذه بعدالة ونزاهة وشفافية، ويكون قادرًا على تنمية القدرة النقدية التي تستلزم تفكيرًا حرًا وفعلاً مستقلاً، ويشكل حافزًا لتلاميذه على البحث والنقد والمشاركة والمناظرة للآخرين واحترام آرائهم، ويعمل على إشراك جميع التلاميذ في عملية التعليم، وعلى إعادة الحيوية للصف وإصلاح الخطأ الناجم عن التركيبة الهرمية له، والتخلص من النماذج السلبية في النظر للسلطة(٤٥)، إضافة إلى «معلم المواطنة»، وهو المعلم الذي يجعل من الوطنية موضوع التقاء لكل التوجهات والأفكار والآراء التي تعكس نوعًا من التعددية الثقافية والفكرية في المجتمع، وتنمية السلوك الاجتماعي والأخلاقي المسؤول وإيجاد جذور لها في سلوكيات التلاميذ، وهو الذي يتعامل مع تلاميذه بموضوعية بغض النظر عن أية أبعاد عشائرية أو اجتماعية أو طائفية، ويشبع حاجاتهم الوجدانية والنفسية والروحية بما يتفق وتكوين شخصية ملتزمة ومتوازنة في ذاتها، بعيدة عن اللامبالاة ومنتمية للمستويات الاجتماعية «الأسرة والأمة وجماعة العمل... الخ» المختلفة في المجتمع وتعزيز علاقتهم بها، وترسيخ مفاهيم التعاون مع الآخرين والقيام بالعمل الخيري التطوعي والخدمي. وليكون تلاميذه أكثر فعالية في

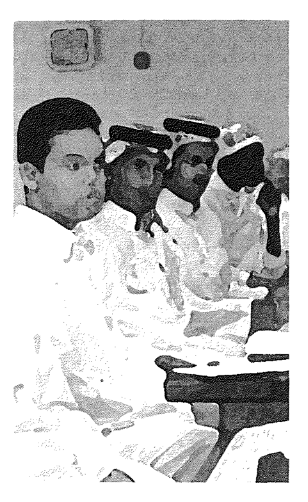
> الدور الثقافي لجامعاتنا ضعيف إلى حد يمكن تجاهله، إضافة إلى توزعها بين قطبي جدلية العالمية والحداثة في مجال الثقافة، مما يجعل حركة التطور في التعليم الجامعي بشكل عام تتسم بضبابية تلف فلسفة التعليم الجامعي ومحتواه، وتجعل مسيرتها أقرب إلى العشوائية

الحياة العامة، وأن يكونوا مواطنين معتمدين على أنفسهم وعلى مقدراتهم، ومعتزين بوطنهم وبولاة أمره وبنظامه ومؤسساته الاجتماعية، ولديهم القدرة على التضحية بالنفس والمال في سبيل الدفاع عنه(٤٦).

٥- الآثار الثقافية:

تعد العولمة مصدرًا جديدًا للتجانس الثقافي، وذلك بفضل حيازتها على المعرفة المنظمة، والوسائل الفاعلة لنشرها وتطبيقها في كافة مجالات الحياة، إلا أن عملية التجانس هذه ومسارها ليسا أمرين حتميين، إذ تسهم فيها عوامل عديدة منها القيم والمعتقدات السائدة، ولذا نجد استمرار الاختلافات الضمنية في القيم ومن ثم تعدد الممارسات والأساليب أي التعدد الثقافي(٤٧)، ولذا تدور ثقافة العولمة حول السعي المشترك بين التماثل والتمايز ومحاولة كل منهما النيل من الآخر، والمستقبل يحمل مشهدين هما: تعزيز نسق أحادي، أو الحفاظ على التنوع الثقافي، ومن ثم تعتمد آثار العولمة الثقافية على تحري ما إذا كانت ستؤدي إلى التجانس أم إلى التعدد الثقافي(٤٨).

وبالرغم من أن الدور الثقافي لجامعاتنا ضعيف إلى حد يمكن تجاهله، إضافة إلى توزعها بين قطبي جدلية العالمية والحداثة في مجال الثقافة، مما يجعل حركة التطور في التعليم الجامعي بشكل عام تتسم بضبابية تلف فلسفة التعليم الجامعي ومحتواه، وتجعل مسيرتها أقرب إلى العشوائية(٤٩)، إضافة إلى توجه الأجيال القادمة إلى الفضائيات والمعلوماتية بمزيد من النشوة مع التقاليد الجديدة، والتي خلقت الانطباع أنه لا يوجد شيء محدد، وأن كل شيء يتوقف على وجهة نظر المشاهد(٥٠)، ويدعم هذا مبالغة المؤسسات التعليمية في الاهتمام باللغات الأجنبية والتدريس بها في بعض العلوم والأقسام، وانتشار الجامعات الأجنبية، واتساع هذا النمط مع ما تفرضه اتفاقيات منظمة التجارة العالمية من إلغاء لأية قيود على فتح المؤسسات التعليمية الأجنبية لفروع لها في الدول الأخرى، والإيحاء بأفضلية الأجنبي على ما هو وطني أو قومي(٥١)، ولذا فإن للتعليم في هذه المجالات دورًا مهمًا، لأن الانفتاح الزائد لانسيابات الثقافة العالمية يهدد مجتمع الدولة بالاحتجاج والثورات بينما الانغلاق سيخرج الدولة عن المسرح العالمي، ولأن مهمات التعليم والثقافة تتداخل لتكون دافعة أو معوقة لحركة التقدم(٥٢)، وهناك عدد



من آثار العولمة الثقافية على مؤسسات التعليم، ومن أبرزها الآتي(٥٣):

- زيادة التدفق الحر للمعارف والمعلومات مما يعزز وظيفة تنمية العلم والتفكير العلمي.
- تطوير وامتلاك المهارات التقنية والإدارية والتسييرية والتفوق فيها، من خلال التعليم العالي.
- تفعيل بعض المبادئ التربوية العالمية مثل «التعلّم الذاتي» و«التعليم للجميع» و«التعليم المستمر».
- تزايد المقارنة بين الجامعات وتطويقها بعدد من المرجعيات الأكاديمية العالمية والمتنوعة.
- إحداث تغييرات في شكل الدراسات ومحتوى البرامج، لتشبع احتياجات الفئات المحرومة.
- تبني عدد من القيم العالمية المشتركة التي تساعد على نشر ثقافة السلام، وكشف العيوب الموجودة في البنية السلوكية والقيميّة المحلية بعيدًا عن قيم الهيمنة أو الوصاية المعرفية والثقافية.
- خلق عدد من التناقضات بين: أنماط المعيشة العالمية والمحلية، وبين الحداثة والتقاليد، وبين التعليم الغربي وإحياء المؤسسات التعليمية التراثية، والتوتر بين المادي والروحي.

ولذا يبرز التساؤل عن كيفية المضي قدمًا في مواجهة ثقافة أكثر تنوعًا واعتمادًا على الصور الرمزية وأقل ألفاظًا وأكثر تركيزًا ثقافة الأجيال الناشئة «جيل الشبكات»؟ وعن كيفية حماية الهوية الثقافية في وجه ما تتعرض له من تدفقات العولمة وتداخل المحلي بالاقليمي بالعالمي وسرعة تحولات أنماط الحياة والأنشطة، والتي تكون غالبًا غير متفقة مع الواقع وإمكانياته. بل والتي تتجاهلها تمامًا(٥٥).

وفي ضوء المتغيرات الثقافية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد «المعلم العصري»، وهو المعلم الذي لديه سعة ثقافية في الفنون العقلية والعلوم واللغات. ويقود التجديد وصناعة المجتمع وفقًا لمقتضيات العصر، وقادر على التعامل مع تجديد الثقافة المحلية والتفاعل مع الثقافة العالمية، بدلاً من التلقين أو الانبهار، كما يستطيع التدريس بأساليب منطلقة من منهجية المستقبل. ويمتلك أكثر من لغة ويدعم مفهوم نسبية المعارف ويعمل على التوفيق بين الآراء وبناء وجهة نظر متطورة ومتغيرة، وهو المعلم الذي يشجع الحكمة القائلة «فكر عالميًا ونفذ محليًا»، ويهتم بالتفاعل مع الخصوصيات الأخرى. ويراعي التعددية الثقافية في تدريسه وتقويمه، وأن يكون لدى المعلم الوعي الكامل بالعوامل السياسية والثقافية والاجتماعية التي تؤثر على عمله، والذي يكون له دور في نشر ثقافة السلام، والالتزام بمبادئ العدل والتسامح والحوار والاحترام بين أفراد المجتمع والجماعات والشعوب المختلفة بتنوعها العرقي والديني والثقافي(٥٦). ■

عنوان الدراسة: المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم

إعداد: د.خالد بن محمد العصيمي
أستاذ مساعد بكلية المعلمين بالباحة
قسم التربية وعلم النفس

مقدمة إلى اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

المراجع

١- ديفيد وفوراى: بول أ ودومينيك. مقدمة في اقتصاد مجتمع المعرفة. المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية. العدد ١٧١. مارس ٢٠٠٢م. ص١٥.

٢- السلمي: علي. الإدارة بالمعرفة. المجلة الدولية للعلوم الإدارية. المجلد ٢. العدد ٢. يونيو ١٩٩٧م. ص١٧٢.

٣- ميتلشتراس: يورجين. تحديات جديدة أمام التعليم والبحث في ظل الاقتصاد الكوكبي. مستقبليات. العدد ١١٩. سبتمبر ٢٠٠١م. ص٤٩٤.

٤- غليون وأمين: برهان وسمير. ثقافة العولمة وعولمة الثقافة.ط٢. دار الفكر. دمشق. ٢٠٠٠م. ص٢١.

٥- بيتي وسويت: باسكال ولوك. العولمة تبحث عن مستقبل. المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية. العدد ١٦٠. ١٩٩٩م. ص٤٣.

٦- برونر: خوسية جواكين. العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية. مجلة مستقبليات. العدد ١١٨. يونية ٢٠٠١م. ص١٦٥.

٧- ولعلو: فتح الله. تحديات عولمة الاقتصاد والتكنولوجيا. منتدى الفكر العربي. عمان. ١٩٩٦م. ص (٤٠-٤٢). والخالدي: ذكاء مخلص. العولمة «المفاهيم والمتطلبات». المجلة الاقتصادية السعودية. العدد ٣. خريف ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م. ص(٦٧،٣٦).

٨- العيسوي: إبراهيم. التنمية في عالم متغير. دار الشروق. القاهرة. ٢٠٠٠م. ص٤٦. وعلي: أحمد محمد. العولمة واقتصاد العالم الإسلامي. للمؤتمر الإسلامي الرابع «الأمة الإسلامية والعولمة». مكة المكرمة. محرم ١٤٢٣هـ/أبريل ٢٠٠٢م. ص(٢٠-٢٢).

٩- هيجوت: ريتشارد. العولمة والأقلمة «اتجاهان جديدان في السياسات العالمية». مركز الإمارات للدراسات والبحوث. أبوظبي. ١٩٩٨م. ص(٥١-٥٤). والخضيري: محسن أحمد. العولمة الاجتياحية. مجموعة النيل العربية. القاهرة. ٢٠٠١م. ص١٩٥.

١٠- الطويل: هاني عبدالرحمن. الإدارة التعليمية «مفاهيم وآفاق». دار وائل للنشر. عمان. ١٩٩٩م. ص٤٢٣. وعبيد: نايف علي. العولمة مشاهد وتساؤلات. مركز الإمارات للدراسات والبحوث. أبوظبي. ٢٠٠١م. ص٤٢.

١١- غليون وأمين. مرجع سابق. ص١٦. والخضيري. مرجع سابق. ص١٩٥.

١٢- غليون وأمين. مرجع سابق. ص (١٦-٢٠). وخريسان: باسم علي. العولمة والتحدي الثقافي. دار الفكر العربي. بيروت. ٢٠٠١م. ص٢١.

١٣- النقيب: خلدون حسن. الآفاق المستقبلية للفكر الاجتماعي العربي. مجلة عالم الفكر. العدد ٣. المجلد ٣٠. ٢٠٠٢م. ص١٨.

١٤- عبيد. مرجع سابق. ص٣٣. أبو حلاوة: كريم. الآثار الثقافية للعولمة وحظوظ الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديلة. مجلة عالم الفكر. العدد ٣. المجلد ٢٩. يناير ٢٠٠١م. ص١٧٦.

١٥- السلمي. مرجع سابق. ص١٧٢. عبدالحليم: محمد محمد. المتطلبات التربوية من التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية. التربية والتنمية. العدد ١٢. مارس ١٩٩٨م. ص١٠١. والتوم وآدم: عبدالله عثمان وعبدالرؤوف محمد. العولمة «دراسة تحليلية نقدية». دار الوراق. لندن. ١٩٩٩م. ص٨٨. وبرونر. مرجع سابق. ص١٦٥. وبوقحوص: خالد أحمد. اتجاهات تطوير التعليم العالي في ظل العولمة. مجلة التعاون. العدد ٥١. يونيو ٢٠٠٠م. ص٦٠. والخضيري. مرجع سابق. ص٢١٨. وميتلشتراس. مرجع سابق. ص٤٩٤. وديفيد وفوراى. مرجع سابق. ص١٥.

١٦- ليفي: بيير. التكنولوجيات الجديدة والذكاء الجمعي. مجلة مستقبليات. العدد ١٠٢. المجلد ٢٧. يونيه ١٩٩٧م. ص٢٧٩. وعزيز: نادي كمال. الإنترنت وعولمة التعليم وتطويره. مجلة التربية. العددان ١٢٣-١٢٤. الدوحة. قطر. يونيو – سبتمبر ٢٠٠٠م. ص(٣٤٩-٣٦٠). وبرونر. مرجع سابق. ص١٦٥.

١٧- جالوبين وآخرون: جيلبرتو وسيلفو فونتوويكز ومارتن أوكونور وجيري رافيتس. العلم من أجل القرن الحادي والعشرين من العقد الاجتماعي إلى الطفرة العلمية. المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية. العدد ١٦٨. يونيه ٢٠٠١م. ص٦٥.

١٨- برونر. مرجع سابق. ص١٦٥. وميتلشتراس. مرجع سابق. ص٤٩٢.

١٩- الحوات: علي الهادي. التربية العربية رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين. منشورات اللجنة الوطنية الليبية. دار الكتب الوطنية. بنغازي. ليبيا. ٢٠٠٤م ص١٣٠-١٣٢. الصايغ وآخرون: محمد بن حسن وعبدالعزيز العمر وطلال الحجيلان. اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية «رؤية مستقبلية». مجلة المعرفة. العدد ٩٥. صفر ١٤٢٤هـ. ص٢٩-٣٣.

٢٠- الحوات. مرجع سابق. ص١٣٠-١٣٢.

٢١- عبدالحليم. مرجع سابق. ص٢٩. وبوقحوص. مرجع سابق. ص٦١. وراسيل. مرجع سابق. ص١٤١. ونوفل: محمد نبيل. الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين. المجلة العربية للتربية. المجلد ٢٢. العدد ١. يونية ٢٠٠٢م. ص(١٥٢، ١٧٠). ونصار وتقي: سامي وعلي. جودة مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة. دراسة مقدمة لمؤتمر «الجودة الكفاءة والإتقان والتميز». الكويت. ١٠-٢٠٠٢/٢/١٣م. ص١٢.

٢٢- ليفي. مرجع سابق. ص٢٧١. (٢٧٩،٢٨٢). وراسيل: جين إم. الاتصال العلمي في بداية القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية. العدد ١٦٨. يونيه ٢٠٠١م. ص١٤٣. وديفيد وفوراي. مرجع سابق. ص(١٨-٢٢).

٢٣- الزهراني: سعد عبدالله بردي. مواءمة التعليم العالي السعودي لاحتياجات التنمية الوطنية من القوى العاملة وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية والأمنية. مركز أبحاث مكافحة الجريمة. وزارة الداخلية. الرياض. ١٤٢٣هـ. ص٧٤.

٢٤- ليفي. مرجع سابق. ص(٢٧١-٢٧٩).

٢٥- كارتون وطويل: مايكل وصبحي. العولمة الاقتصادية والسياسات التعليمية. مجلة مستقبليات. العدد ٢٧. ١٩٩٧م. ص٢٤. وبرونر. مرجع سابق. ص١٦٦. وبكار: عبدالكريم. العولمة «طبيعتها. وسائلها. تحدياتها. والتعامل معها». ط٢. دار الإعلام للنشر والتوزيع. عمان. ٢٠٠١م. ص٧٧. ونوفل. مرجع سابق. ص(١٥٣-١٥٩).

٢٦- برونر. مرجع سابق. ص١٦٧. وراسيل. مرجع سابق. ص١٤٤.

٢٧- الحوات. مرجع سابق. ص١٢٦-١٢٩. والصايغ وآخرون. مرجع سابق. ص٢٩-٣٣.

٢٨- برونر. مرجع سابق. ص(١٦٧-١٦٨). ونوفل. مرجع سابق. ص١٦٠.

٢٩- ماكجين: نويل ف. أثر العولمة على نظم التعليم الوطنية. مجلة مستقبليات. العدد ٢٧. ١٩٩٧م. ص٥٠. كارتون وطويل. مرجع سابق. ص(٢٣-٢٤). وبرونر. مرجع سابق. ص١٧٢. ونصار وتقي. مرجع سابق. ص(١-١٤).

٣٠- الخضيري. مرجع سابق. ص١٩٩. ماكجين. مرجع سابق. ص٥٥.

٣١- حداد: وادي د. عولمة الاقتصاد وتكوين المهارات وأثرها على التعليم. مجلة مستقبليات. العدد ٢٧. ١٩٩٧م. ص(٤١-٤٣). وناس وعبدالكريم: محمد ونهى. الجامعة والعولمة. دراسة مقدمة لمؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي «رؤية لجامعة المستقبل». ٢٢-٢٤ مايو ١٩٩٩م. ص٦. الخضيري. مرجع سابق. ص١٩٩.

٣٢- ندوي: مامادو. العولمة وعلاقتها بالتنمية الذاتية والتعليم في إفريقيا. مجلة مستقبليات. العدد ٢٧. ١٩٩٧م. ص٩٣. وزيتون: محيا. مستقبل التعليم العربي في ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية. المجلة العربية للتربية. المجلد ١٧. العدد ١. يونيه ١٩٩٧م. ص١١٢. وبرونر. مرجع سابق. ص١٧٤.

٣٣- زيتون. مرجع سابق. ص١٠٤. وتيلاك: جاندهيالا ب.ج. تأثير التصحيح الهيكلي على التعليم. مجلة مستقبليات. العدد ٢٧. ١٩٩٧م. ص(١٠٢-١٠٥). وناس وعبدالكريم. مرجع سابق. ص١٣. ونوفل. مرجع سابق. ص١٥٩.

٣٤- زيتون. مرجع سابق. ص١٠٥. وندوي. مرجع سابق. ص٩٢.

٣٥- ندوي. مرجع سابق. ص(٩٢-٩٣). وتيلاك. مرجع سابق. ص (١٠٢-١٠٥). وزيتون. مرجع سابق. ص١٠٧.

٣٦- الحوات. مرجع سابق. ص١٢٦-١٣٠.

٣٧- الحوات. مرجع سابق. ص١١٨-١٢٨. والخبتي: علي بن صالح. نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين نموذج «التعليم مدى الحياة للمعلمين». مجلة المعرفة. العدد ٩٥. صفر ١٤٢٤هـ. ص٤٨-٥٠.

٣٨- الصايغ وآخرون. مرجع سابق. ص٢٩-٣٣.

٣٩- وطفة: علي سعد. الأداء الديمقراطي للجامعات العربية. مجلة شؤون اجتماعية. العدد ٦٨. شتاء ٢٠٠٠م. ص٧٣.

٤٠- الطويل. مرجع سابق. ص(٤٢٩-٤٣٠). ووطفة. مرجع سابق. ص٨٨.

٤١- الأحمد: عدنان. دور البحث العلمي في تجويد وتجديد التعليم العالي. دراسة مقدمة لمؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر. جامعة الإمارات العربية المتحدة. كلية التربية. العين. ١٣-١٥ ديسمبر ١٩٩٨م. ص(٢٢-٢٦).

٤٢- وطفة. مرجع سابق. ص(٧٥-٨٨).

٤٣- الزنيدي: عبدالرحمن زيد. مبدأ المواطنة في المجتمع السعودي. اللقاء ١٣ لقادة العمل التربوي بالباحة من ٢٦-٢٨ محرم ١٤٢٦هـ. ص٨. والعامر: عثمان صالح. الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي «دراسة استكشافية». اللقاء ١٣ لقادة العمل التربوي بالباحة من ٢٦ -٢٨ محرم ١٤٢٦هـ. ص٢٥.

٤٤- ديلور وآخرون: جاك وأعضاء اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. التعلّم ذلك الكنز المكنون. اليونسكو. مركز الكتب الأردني. عمان. ١٩٩٥م. ص(٥٨-٦٢). وعمار: حامد. مواجهة العولمة في التعليم والثقافة. مكتبة الدار العربية للكتاب. القاهرة. ٢٠٠٠م. ص٨٤. وبرونر. مرجع سابق. ص١٧٣.

٤٥- الطويل. مرجع سابق. ص(٤٢٩-٤٣٠). ووطفة. مرجع سابق. ص٨٨.

٤٦- جود: جوديث. تعليم المواطنة. مجلة المعرفة. العدد ٣٩. جمادى الآخر. ١٤١٩هـ. ص٧٢-٧٤. والزنيدي. مرجع سابق. ص٨. والشريدة: خالد عبدالعزيز. صناعة المواطنة في عالم متغير «رؤية في السياسة الاجتماعية». اللقاء ١٣ لقادة العمل التربوي بالباحة ٢٦-٢٨ محرم ١٤٢٦هـ. ص(١٧-١٩).

٤٧- التوم وآدم. مرجع سابق. ص١٣٠. وعمار. مرجع سابق. ص١١٠. وبايكر وهارت: وين وروناله إنجل. تحدي العصرنة للقيم التقليدية. مجلة الثقافة العالمية. العدد ١١٠. يناير ٢٠٠٢م. ص٧٣.

٤٨- عبيد. مرجع سابق. ص٣٤. وأبو حلاوة. مرجع سابق. ص١٧٧. وعليمات: حمود. الثقافة الإسلامية وتحدي العولمة. مجلة إسلامية المعرفة. العدد ٢٤. ربيع ٢٠٠١م. ص(١٠٨-١١٠).

٤٩- نجيب: عصام. الدور الثقافي للجامعة بين خصوصية الحداثة وتنافسية العولمة. المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب «الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية» ٤-٦ مايو ١٩٩٨م. جامعة فيلادلفيا. عمان. ١٩٩٩م. ص٢٣٧.

٥٠- برونر. مرجع سابق. ص١٧٣. وأبو حلاوة. مرجع سابق. ص١٨٨. وعمار. مرجع سابق. ص١١٥.

٥١- عمار. مرجع سابق. ص١١٩.

٥٢- عليمات. مرجع سابق. ص(١٠٨-١١٠).

٥٣- عمار. مرجع سابق. ص١١٢. وغليون وأمين. مرجع سابق. ص٣٨. وبوقحوص. مرجع سابق. ص٦١. وخريسان. مرجع سابق. ص١٥٣. وعليمات. مرجع سابق. ص(١٠٨-١١٠). ونصار وتقي. مرجع سابق. ص١٠. ونوفل. مرجع سابق. ص١٥٦. والزهراني. مرجع سابق. ص٨٠.

٥٤- كارتون وطويل. مرجع سابق. ص٢٤. وحجازي: مصطفى. العولمة والتنشئة المستقبلية. العلوم الإنسانية. عدد ٢. ١٩٩٩م. ص١٨. وخريسان. مرجع سابق. ص١٢٢. وعليمات. مرجع سابق. ص١١٠. وبرونر. مرجع سابق. ص١٧١.

٥٥- ندوي. مرجع سابق. ص٩٤. وكوميليان. مرجع سابق. ص٣٧.

٥٦- الزهراني. مرجع سابق. ص٥٩. ونوفل. مرجع سابق. ص١٧٥. والحوات. مرجع سابق. ص٤٩.

التعلم مدى الحياة للمعلمين ..

د.علي بن صالح الخبتي* الرياض

* وكيل وزارة التربية والتعليم المساعد للبحوث التربوية .

هناك إجماع عالمي على أن المعلم هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي. وبدون معلم متعلم متدرب ذكي يعي دوره بشكل شمولي لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه. ومع تغير العصر ودخول العالم عصر العولمة والاتصالات والتقنية ازدادت الحاجة إلى معلم يتطور باستمرار مع تطور العصر؛ ليلبي حاجات الطالب والمجتمع. تلك الحاجات التي أصبح من سماتها التغير المستمر. ولهذا السبب نشأت الحاجة إلى أن يواكب المعلم تغيرات العصر ومستجداته. ونتيجة لكل ذلك ظهرت الحاجة إلى استراتيجية جديدة تضمن استمرار مجاراة المعلم للعصر الذي يعيش فيه.

وتبنت بعض دول العالم مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم» ذلك المفهوم الذي يجعل المعلم مهنيًا منتجًا للمعرفة ومطورًا باستمرار لممارساته المهنية[١]. هذا المفهوم الذي يغير بشكل جذري الرؤى التقليدية في التعليم والنظام المدرسي، ويقدم عملية الوعي بأن التعليم والتدريب هي عملية مستمرة[٢]. إن التحليل الذي تم في بعض الأنظمة التعليمية في بعض الدول، مثل دول الاتحاد الأوروبي للنواحي الثقافية والاجتماعية الآنية والمستقبلية أوضح بشكل جلي الحاجة الماسة إلى نوع من التعلم المستمر. كما أوضح أن هناك جهودًا للارتقاء بمستوى المعلم ضمن الخطاب المعروف: «تطوير المعلم». لكن العمومية التي يتسم بها هذا الخطاب لا تصل إلى عمق العملية الحقيقية المتعلقة بعمل المعلم اليومي، وتغيب مبدأ اعتماد تطوير المعلمين على الجهود التي يقوم بها المعلمون أنفسهم لتطوير أنفسهم. ذلك المبدأ الذي يؤدي إلى تغير المدارس إلى الأفضل وضمن مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم».

إن تطبيق «التعلم مدى الحياة للمعلم» يشكل التحدي المطلوب للمعلمين للارتقاء بالأساليب والطرق التي يستخدمونها للتدريس، ويمنحهم دورًا مهمًا في المجتمع، ويؤدي ذلك إلى تحقيق إعادة هندسة (re-engineering) مهنة التدريس برمتها، ليفتح بذلك مجالات مهنية جديدة تدعم جهد المعلمين ليكونوا هم أنفسهم متعلمين مدى الحياة.[٢]

إن مبررات تبني هذا المفهوم تأتي من حقيقة أن المعلمين داخل فصولهم يواجهون ضغوطًا كثيرة ومطالب متعددة نتيجة تغير المجتمع ويحاولون التعامل مع تلك المطالب بنجاح.

وقبل تحليل دور المدرسة ضمن مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم» لعل من المناسب التطرق إلى أهم ملامح التغيير في المجتمع الذي نعيشه، وما يترتب على ذلك من تغيير في نظام التعليم الذي يتطلب بإلحاح تطبيق مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم».

إن من أهم تلك الملامح:

١. عولمة الاقتصاد التي لها تأثير كبير ومتعدد على حركة المال والعمالة والمعرفة. وهذا التأثير خلق تنافسًا دوليًا كبيرًا، وخلق حاجة ملحة إلى النمو البشري. وقد لوحظ الآن قبل أي وقت مضى أهمية اعتبار الثروة الحقيقية لأي أمة هم أفرادها. فالفرد المتعلم الذكي المبدع الواثق المتكيف مع الظروف هو المصدر الأساسي لتقدمها وتنافسها وبقائها. وقد أدى التأثير السريع وغير العادي لثورة تكنولوجيا

المعلومات إلى اكتشاف طرق جديدة لتقديم المعلومة. وإلى خدمة ونشر المعلومة. وأدى كل ذلك إلى تغيير في كثير من مظاهر الحياة التي نعيشها بما في ذلك مهنة التدريس التي لها تأثير كبير على حياة أي أمة.

٢-أدى استمرار تقدم العلوم والتكنولوجيا إلى اتساع نطاق المعرفة وبشكل سريع. وهذا التغير للمجتمعات في مجموعه أدى إلى ضرورة تغيير كنه العمل. وإلى ضرورة تغيير الأنموذج المهني لأي مهنة في حياتنا. وهذا بدوره يتطلب ما يأتي:

أولاً: إعادة التدريب.

ثانيًا: إعادة التعلم.

ثالثًا: المحافظة على مبدأ التطوير الذي يسير جنبًا إلى جنب مع العمل. وكل ذلك يحقق النمو المهني المستمر. وهذا بدوره جعل الحاجة إلى تطوير كل العاملين في كثير من المهن: ومن أهمها وأولها مهنة التدريس أمرًا ملحًا بحيث يتم التركيز على:



أولاً: تعلم مهارات جديدة غير المهارات السابقة.

ثانيًا: التركيز على تزويد المعلمين بقدرات جديدة.

ثالثًا: التشجيع على عدة أمور منها:

- تبني الجديد.
- المرونة.
- الاعتماد على النفس.
- العمل الجماعي.
- الابتكار والإبداع.

هذه الأمور الخمسة تؤدي إلى الارتقاء بمكان العمل (المدرسة) إلى مستوى العصر الذي نعيشه.. ويقول جون نيسبت مؤلف كتاب mega trend (التحول الكبير..) «إنه من غير المعقول ألا نعيش عصر المعلومات في عصر المعلومات»[٤].

٣-ومن ضمن التغيرات في المجتمع التي تتطلب تبني نموذج «التعلم مدى الحياة للمعلم» أن عصرنا الحاضر يتميز بكثير من الإنجازات الهامة، لكنه وللأسف الشديد يواجه إشكالات بارزة، وتحديات كبيرة يظن أنها ستؤدي إلى وجود فجوة كبيرة بين أفراد عاملين وأفراد عالة على المجتمع.. وينظر إلى النظام التعليمي في أي مجتمع كملاذ للخلاص من هذه المشكلات، وكوسيلة هامة تضمن مواجهة التحدي والخلاص من هذه الإشكالات.

المدرسة في عصر «التعلم مدى الحياة للمعلم»:

ينظر إلى النظام التعليمي كمصدر أساسي لتلبية احتياجات المجتمع عندما يواجه ذلك المجتمع تغيرات عميقة وسريعة. وتأتي المشكلة من أهمية محاولة إحداث توازن بين النظام التعليمي وحاجة المجتمع.[٥] ثم تأتي مهنة التدريس لتؤدي دور الوسيط لمحاولة مواجهة وتلبية تلك الاحتياجات. لكن بشروط من أهمها أن تحصل هذه المهنة على التدريب الحقيقي الصحيح الموجه لمتطلبات العصر، وأن تحصل على التجهيزات ليكون لديها القدرة على مواجهة التغيرات العديدة، والتحديات التي تواجهها وتقف أمامها، ولتتمكن مهنة التدريس من الفوز بثقة المجتمع والمحافظة عليه بشكل بناء وفاعل في عصر يتغير بشكل يصعب اللحاق به. المجتمع له مطالب

كثيرة من نظامه التعليمي ومن المدرسة.. للتغيير الكبير الذي يطرأ عليه والذي سيطرأ عليه بشكل أكبر كلما مر بنا الوقت. ولتحقيق تلك المطالب لابد من تطوير مهنة التدريس في ظل مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم» الذي يتطلب فهمًا عميقًا لحقيقة التغيير الذي يطرأ على المجتمع.. وفهمًا حقيقيًا لدور المدرسة في ظل هذا التغيير. وأهم دور للمدرسة في هذا الإطار وضمن نموذج «التعلم مدى الحياة للمعلم» هو ما يأتي:

- دمج تقنية المعلومات في أنشطة التدريس والتعلم التي يقوم بها المعلمون والطلاب.. لتحقيق ذلك لابد من تضمين هذه التقنيات في صلب النظام التعليمي.

- التركيز على نوعية التعلم على أمل بذر مفهوم الاعتماد على النفس بين المتعلمين. ويأتي ذلك بأن يتبنى المعلمون طريقة «تعليم كيفية التعلم، أو تعلم كيف تتعلم» وحفز المعلمين على مواصلة استخدام المهارات التي اكتسبوها في حياتهم المهنية قبل الخدمة وأثناءها.

- تبني مبدأ الاستجابة المهنية: وذلك بتكريس وتشجيع مبدأ «من القاعدة إلى القمة» التي تعني تعاون جميع العاملين في المدرسة من معلمين وإدارة لتحقيق هدف «تطوير المدرسة الكلي». وهو مبدأ جديد يحتاج تفاعل المعلمين واستجابتهم لمهام لم يتعودوا عليها. مثل الاشتراك في التقويم. وكتابة التقارير، وإعداد الخطط التطويرية، وتحديد السلبيات. وبرامج التدريب التي يحتاجونها هم أنفسهم في المدرسة، وذلك ضمن نظام تحقيق الشفافية وتبني المحاسبة[6].

- تبني نظام إداري مدرسي جديد يتضمن استجابات جديدة من المعلمين يحقق هدف وجود علاقة متميزة وفاعلة مع أولياء الأمور، ويكون هذا الهدف أحد مسؤوليات المعلمين. لأن دور الآباء أصبح مهمًا في النظام التعليمي لنجاح النظام التعليمي نفسه. وهذا يتطلب مزيدًا من الوقت الذي يبذله المعلم، ومزيدًا من المهارات التي يجب أن يتعلمها ويمتلكها.

- التركيز على مبدأ «التعلم كاستثمار» في ظل التغير الذي يطرأ على المجتمعات. الاستثمار في الأفراد يعتبر الأمر الطبيعي.. وإنفاذ هذا التوجه

إن تطبيق «التعلم مدى الحياة للمعلم» يشكل التحدي المطلوب للمعلمين للارتقاء بالأساليب والطرق التي يستخدمونها للتدريس، ويمنحهم دورًا مهمًا في المجتمع

حكمة في المجتمعات التي تريد أن تتطور. وذلك لعدة أسباب من أهمها: أن رعاية وتشجيع المواهب وقدرات الأفراد يعد أساسيًا في الوصول إلى هدف تعرف الفرد على قدراته واستثمارها جميعها.. كما يؤدي إلى دفع التقدم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وتماسك أفراد المجتمع.

- إن تبني مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم» يؤدي إلى توسيع دائرة مسؤولية المدرسة وإضافة بعد جديد لعملها؛ وذلك بأن تقوم المدرسة نفسها بتعريف دورها بنفسها. وهذا يضيف مسؤوليات أخرى ويزيد من الضغوط التي تعاني منها المدرسة والتي يجب أن تستجيب لها والتي سبق ذكرها آنفًا.. وإذ أريد لمفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم» أن يتحقق فمن المهم جدًا أن يتم عمل الآتي:

- وضع رؤية واضحة للتعلم والتدريب في النظام التعليمي بحيث يعمل كل قطاع من قطاعاته على تعضيد كل القطاعات. وألا يعمل كل قطاع بشكل منعزل. وألا يكون التطوير خطوات منفصلة ومنعزلة لا رابط بينها.

- أن تدعم كل خطوة وكل مرحلة المرحلة التي تليها بحيث يؤدي ذلك إلى تجهيز الدارس بحيث يضمن تقدمه وتطوير قدراته خلال هذا النظام، وخلال البيئة التي يتعلم فيها.

- إعداد نظام اتصالات جيد بين القطاعات

يحفزه الهم المناط بالنظام التعليمي. وذلك بمد جسور متينة بين القطاعات وعمل شراكات بين النظام التعليمي ومؤسسات التعليم الأخرى.

ـإعداد نظام لتقويم واعتماد مؤسسات إعداد المعلم: يقوم باستقلالية تامة بحصر سلبيات هذه المؤسسات لعلاجها. وإيجابياتها لتعزيزها.

عوامل نجاح «التعلم مدى الحياة للمعلم» عند تطبيقه:

- الإدارة . وتعني القيادة للارتقاء بمستويات المعلمين وتوزيع المسؤوليات داخل المدرسة وإدارة الموارد المدرسية بنجاح.

إن أهم عوامل نجاح المعلم: وجود قيادة ماهرة داعمة تشرك المعلمين في المسؤوليات، وتوفر لهم المصادر اللازمة، وتعطيهم الاستقلالية مع وجود الشفافية والمحاسبة الدقيقة غير المتسلطة.

٢.إن من ضمن أعمال المعلم في المدرسة التدريب، والتدرب على كل جديد بهدف تطوير نفسه، وتطوير زملائه بما يخدم عمله الأساسي (التدريس).

- تفاعل المجتمع وأولياء الأمور مع المدرسة..

إن إيجاد شراكة بين المدارس، والعائلات، ورجال الأعمال مطلب أساسي يسهل من عمل المعلم ويجعل دوره مؤثرًا في المدرسة.

- بيئة التعلم: السلامة المدرسية. سلوك الطلاب. البنية التحتية والمصادر. أثبتت الدراسات والبحوث أن من ضمن العوامل المؤثرة في أداء المعلم ورضاه الوظيفي شعوره بالأمان داخل المدرسة، والانضباط الذي يعتبر عاملاً مهمًا. وكذلك مستوى الخدمات المدرسية المساندة والمصادر؛ ومنها تقنيات المعلومات والاتصال التي لها تأثير مهم على تنظيم عمل المدرسة وتحديد نوع المهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم.

متطلبات أخرى لنجاح مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم»:

- سياسة جيدة لاستقطاب أفضل الأفراد لمهنة التدريس:

ما هي السياسات والظروف التي تضمن استقطاب أفضل الأفراد للمهنة؟

تقول بعض الدراسات إن مؤشر الجذب لمهنة التدريس ينسحب على بقية المهن. والسبب في ذلك يعود لعامل دخل المهنة - قد لا ينطبق على وضعنا - وظروف مكان العمل والوضع الاجتماعي.

ولجذب أفضل الأفراد للمهنة يجب دراسة العوامل التي تؤثر على اختيار الأفراد لأي مهنة(٧). وعلى ضوء ذلك ترسم سياسة تضمن جذب أفضل الأفراد للمهنة وهذا التحليل يتطلب أمرين:

أ- التعرف على العوامل المؤثرة على قرار المتميزين من الأفراد على دخولهم مهنة التدريس أو عدمه، سيسلط مزيدًا من الضوء على التعرف على أدوات السياسة التي بموجبها يتم بلورة سياسة محددة وموجهه لاستقطاب المتميزين للمهنة.

ب- السياسات التي تسير إعداد المعلم وتأهيله.

إن من أهم المؤثرات على القوى العاملة في مجال التدريس هي: تعليم المعلم، ومتطلبات منحه رخصة مزاولة المهنة.

ولهذا يجب أن يكون برنامج إعداد المعلم وشروط منحه رخصة المهنة ومتطلبات التدريب عوامل طاردة لمن لا يملكون المهارات المطلوبة للتدريس الفعال المؤثر. يجب أن يعد برنامج إعداد المعلمين ممن يتوقع التحاقهم بالمهنة بمعارف ومهارات جديدة لتمكنهم من التعامل مع مختلف القضايا والمشكلات ومعالجة ضعف الطلاب. الطالب الذي يعد لمهنة التدريس يحتاج أن يزود بالمعرفة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات بفاعلية في التدريس.. ولهذا يجب أن يكون برنامج الإعداد ومدته مستجيبين للنوعية المطلوبة للتدريس في المدرسة.

إن أهم عوامل نجاح المعلم : وجود قيادة ماهرة داعمة تشرك المعلمين في المسؤوليات ، وتوفر لهم المصادر اللازمة ، وتعطيهم الاستقلالية مع وجود الشفافية والمحاسبة الدقيقة غير المتسلطة

كما يجب ألا يقتصر الحصول على رخصة التدريس على الحصول على مؤهل تربوي، بل يتعدى ذلك إلى تمتع المعلم بالمهارات الأساسية والعمق المعرفي في تخصصه. ولعل اختبار مميز لقدرات المعلم يكون الفيصل في هذه القضية، ويكون شرطًا لحصوله على الرخصة[٨].

٢. تدريب من هم على رأس العمل على كيفية تطوير أنفسهم بأنفسهم.

إن الحاجة إلى تعليم وتدريب من هم على رأس العمل من المعلمين أصبح أمرًا هامًا في سياق مفهوم «التعليم مدى الحياة للمعلم». وأدرك القائمون على أنظمة التعليم أن الحاجة تزداد لاستمرارية تجديد «مهنة التدريس» وذلك ضمن برامج إصلاح التعليم التي يتم تبنيها.

وفي ظل كل ذلك لا بد أن نعرف أنه من الخطورة بمكان أن يطلب الكثير من المدرسة في وقت قصير بدون تركيز كاف، وأخذ في الاعتبار التغيير الطارئ في المدرسة، وبدون وضع أولويات في خضم المطالب الكثيرة، والمهام العديدة، والضغوط المختلفة على المدرسة. بمعنى آخر يجب ألا تحمل المدرسة أكثر من طاقتها، وأن يكون طموح المجتمع ومتطلباته من المدرسة واقعية.. معظم المعلمين يشعرون بأن التغيير الحاصل في المدرسة فوق طاقاتهم، وأنه ليس هناك تفهم من المجتمع للدور المتعدد لعملهم في ظروف بالغة الصعوبة من حيث المعاناة وقلة المصادر[٩].

وأكد تقرير الاتحاد الأوروبي (ما هو مستقبل مدارسنا؟)[١٠] أهمية توفير مصادر التعلم وتعاون المجتمع وما إلى ذلك من الأمور. وعندئذ يمكن للمعلم أن يطور نفسه. وفي دراسة قام بها فولن[١١] وجد أن هناك الكثير من التعقيدات عند محاولة التوسع الكبير في مجال الإصلاح في زمن قصير، ودون تعاون المجتمع، وعدم توفر الإمكانيات، ودون الاعتماد على المعلم. وفي دراسة قام بها مركز البحوث للإبداع التعليمي[١٢] وجد «أن نوعية التعلم ونجاح الإصلاح والإبداع تتوقف بشكل كبير على المعلمين.. وفيما إذا كانت المدارس قادرة بشكل حقيقي على التوجه نحو مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلمين» فإن ذلك متوقف عليهم ص(٤٨). إن سياسة التعلم مدى الحياة تهدف إلى البحث عن المعلم بشكل استراتيجي ضمن برنامج



التطوير الإصلاحي لتوجه إليه تركيزها. ولهذا فإن التشاور والحوار والدعم من المشرفين للمعلمين أمور مهمة. ومطلوب من هؤلاء المشرفين دعم حقيقي إذا أريد لهذا المفهوم أن يأخذ طريقه في النظام التعليمي. ويجب أن يكون هناك خطة مدعومة برؤية مستقبلية تطبق على أرض الواقع لضمان أن المجتمع سيكون لديه معلمون ذوو قيمة يعتد بهم وقادرون على مواجهة التحديات التي يتطلبها تغيير الدور المناط بهم. والسؤال المطروح هنا: ما نوع المعلم في مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم»؟

لقد أشارت بعض الدراسات العالمية إلى أن محور الارتكاز في التغيير الحقيقي العميق في المجتمعات هو القوى العاملة ذات المستوى المتميز في مجال التدريس. وبعبارة أخرى «المعلمون المتميزون.[١٣]» وقد أشارت مجموعة الدراسات الأوروبية[١٤] European commission Study Group إلى ما يأتي: «إن المعلمين يقومون بدور أساس لأنهم هم الذين يقدمون

خدمة واضحة وذات أبعاد عديدة في مجتمعنا. والتوجهات العصرية تبين أن دور المعلم سيزداد أهمية واتساعًا لسبب أنه سيتضمن أبعادًا اجتماعية وسلوكية ومدنية واقتصادية وتقنية» ص(١٣١). وأشار تقريرا اليونسكو المعنونان بـ«التعليم في القرن الواحد والعشرين» و«معلمون لمدارس الغد» إلى «أن أهمية دور المعلم كعماد للتغيير، وكداعم لمفهوم التفهم والتسامح لم تبد أكثر وضوحًا منها اليوم. وستكون هذه الأهمية أكثر إلحاحًا في القرن الواحد والعشرين. وإن أهمية النوعية في التدريس، وكذلك نوعية المعلم لا تحتاج إلى تأكيد.[١٥] [١٦]».

عدد من الحكومات الآسيوية قامت بتبني مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم» كاستراتيجية أساسية لمواجهة تحديات العولمة. ودول مثل الصين وماليزيا وتايلاند تطبق الآن هذا المفهوم تحت شعار «اقتصاد التعليم»[١٧]. وكوريا تريد تطبيق هذا المفهوم للتخلص من الضغوط على المؤسسات الأكاديمية ومنح الشهادات[١٨]. واليابان تهدف منه إلى الاستمرار في بناء مجتمع متعلم مدى الحياة. أما الصين وتايلاند فتهدف من جعل مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم» حقيقة، إلى تحقيق أهداف الإصلاح التعليمي[١٩].

وبدون الإغراق في التنظير فان هناك سمات شخصية مطلوبة في معلم مدرسة اليوم ومدرسة الغد. وهذه السمات هي كما يأتي:

- العمق المعرفي في مادة تخصصه.
- العمق المهني في مجال التربية.
- أن يكون متمتعًا بالعديد من الصفات المهنية مثل مهارات المهنة التدريسية، والإعداد والتقويم، وبناء العلاقات المتميزة مع الآخرين.
- أن يكون لديه المرونة والانفتاح على كل جديد، وأن يكون متعلمًا مدى الحياة.
- أن يكون متمكنًا من مادته العلمية، وأن تكون لديه الاستعدادات للتعاون كفرد في فريق.
- يحتاج المعلم إلى ذخيرة وافرة من المهارات للتعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها الطلاب في التعلم.
- كما يحتاج المعلم إلى مهارات لتطبيق تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم.
- أن يكون لدى المعلم الوعي الكامل بالعوامل السياسية والثقافية والاجتماعية التي تؤثر على عمله.
- أن يكون لدى المعلم المهارات اللازمة لخلق علاقات قوية من أولياء الأمور وأصحاب العلاقة بالمدرسة.
- هناك حاجة لزيادة التركيز على خبرات في مجالات متعددة لخدمة الحياة.

وأعيد تعريف مراحل الحياة الإنسانية بتأكيد مفهوم أن البشر هم «كائنات متعلمة» طوال الحياة[٢٠]. وكمطلب أساسي للوصول إلى المجتمع المعتمد على المعرفة فإن الأمر يحتاج إلى: الذكاء. تبني الجديد. المرونة. الإبداع - ومختلف القدرات الاجتماعية والمهنية[٢١].

ولهذا فلا بد من إفساح المجال للأفراد ليطوروا معارفهم ومواقفهم ومهاراتهم التي يتطلبها المجتمع

المتعلم.

يقول كالاهان [٢٢] «إن من المهم أن تكون نظرتنا لمهنة التدريس الآن وبشكل منتظم من خلال الدور المناط بها والعبء الذي يحمله إياها مجتمع متغير وبيئة مدرسية مختلفة، وهناك حاجة ملحة لتفهم العناصر المتداخلة للمهنة بما في ذلك الإعداد الأولي للمعلم، واستقراء حاجاته التطويرية، ورواتبه، وظروف عمله، وترقيته، وتخصصه، وكيفية، تمكينه من البحث. إن تبني سياسة «التعلم مدى الحياة للمعلم» تشكل واقعًا قويًا للعديد من مناحي التطوير والتحسين التي تؤثر في مهنة التدريس.» وتخلص البحوث والدراسات: إلى أن هذا المفهوم لا يشكل المحور الأساسي في خطط التطوير والتغيير الحالية في معظم دول العالم لكنه بدأ يدخل في تلك الخطط بشكل تدريجي في أنظمة التعليم تلك. وتضيف تلك الدراسات أنه عندما يتم تبني هذا المفهوم سيضيف ديناميكية جديدة تجعل مهنة التدريس في موضع يمكنها من أداء خدمة أفضل لمجتمع متعلم. إن مفهوم التعلم مدى الحياة سيكون الإطار المرجعي الذي سيعمل على زلزلة المهنة وإعادة وضعها في المجتمع.

النتيجة:

والخلاصة أن التوجه الذي تشير إليه أبحاث التدريس في المستقبل «أن هناك مشكلة في وضع المعلم بشكل عام. حيث إن هذا الوضع يعاني ترديًا منذ فترة طويلة في معظم الأنظمة التعليمية» [٢٣]. وقد دعمت البحوث الفرضية التي تقول إن المعلمين هم الذين يصنعون الفرق، وأن نوعية تعليم المعلم هي التي تعمل الفرق في إعداده. حيث قال دار لنج هاموند [٢٤] [٢٥] في أبحاث ودراسات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية «إن هناك ارتباطًا وثيقًا بين عوامل المستوى النوعي للمعلم والتحصيل الطلابي حتى عندما تم التحكم في عامل الفقر بالنسبة لبعض الطلاب.» «ولأن دور المعلمين سيتغير في المستقبل فإن هذا الدور سيبقى أساسيًا. ويقول كل من بروك [٢٦] وبيدل وجود سون [٢٧] «إن القاعدة المعرفية التي تبنى عليها مهنة التدريس قد تعمقت. وتبعًا لذلك كان لزامًا على المعلمين أن يرتبطوا بهذه القاعدة بشكل مستمر في ظل مفهوم التعلم مدى الحياة للمعلمين».

هناك مشكلة في وضع المعلم بشكل عام. حيث إن هذا الوضع يعاني ترديًا منذ فترة طويلة في معظم الأنظمة التعليمية

إن مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم» مفهوم جديد وجدير بأن يكون جزءًا من نظامنا التعليمي. وذلك لضمان استمرار تطور مهنة التدريس ومجاراتها للعصر السريع التغير بهدف تلبية احتياجات المجتمع وحل مشاكله الناجمة عن هذا التغير. ولهذا تقترح هذه الورقة تشكيل لجنة تدرس الجوانب المختلفة لهذا المفهوم وكيفية تطبيقه في نظامنا التعليمي بالسرعة الممكنة. «التعلم مدى الحياة للمعلم» توجه عالمي جديد أثبت جدواه في بعض الدول الأوروبية وانتقل تطبيقه مؤخرًا إلى بعض دول شرق آسيا مثل الصين واليابان وماليزيا وكوريا وتايلاند كاستراتيجية أساسية لمواجهة تحدي العولمة. وترى فيه الدراسات التي تم استعراضها في هذه الورقة المركبة التي يمتطيها المعلم لتحقيق غاية مهنة التدريس التي يرى فيها المجتمع أملاً في تحقيق أهدافه وملاذًا للخلاص من مشكلاته. ■

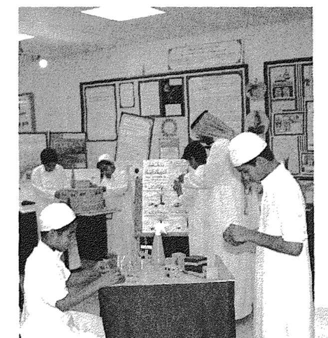
عنوان الدراسة: نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين، نموذج: «التعلم مدى الحياة للمعلمين»
إعداد: د.علي بن صالح الخبتي
وكيل وزارة التربية والتعليم المساعد للبحوث التربوية،
مقدم إلى اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

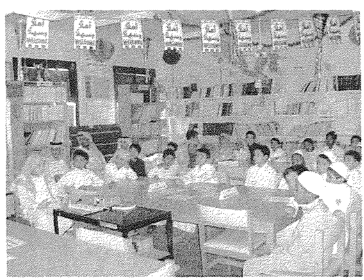
المراجع

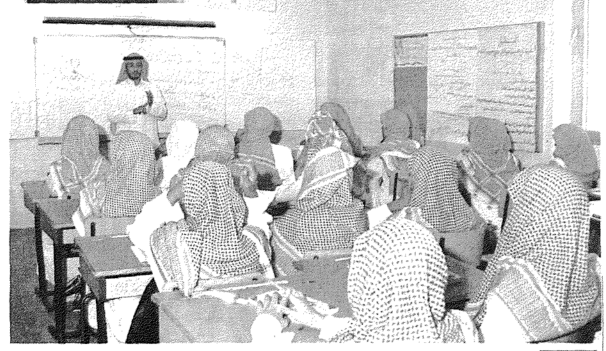
١-الشيخ. عمر.«المعلم الذي نريد للقرن الحادي والعشرين» في: «المدرسة الأردنية وتحديات القرن الواحد والعشرين» مؤسسة عبدا لحميد شومان. (٢٠٠٢) ص ٩٩.
2- Directorate for Education ,Employment, Labor and Social Affairs." Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. "DELAS/ED. Paris(2001).
٣- المرجع السابق.
4- Naisbitt, Joh. " The Mega Trend".New York(1984).
5- OECD. "Attracting ,Developing, and Retaining Effective Teachers."OECD country Representatives.Paris.March,2002.
٦- وزارة المعارف. (الإطار والدليل العام للتقويم الشامل للمدرسة: «مقاييس جودة المدرسة بكامل عناصرها» التقويم الشامل للمدرسة). وزارة المعارف.٢٠٠١م.
٧- شاهين. عزمي. «مداخلة» في: «المدرسة الأردنية وتحديات القرن الواحد والعشرين» مؤسسة عبدالحميد شومان. (٢٠٠٢) ص ١٠٢.
٨- وزارة المعارف «اختبار كفايات المعلمين» الادارة العامة للقياس والتقويم. وزارة المعارف.(٢٠٠٢).
9- Directorate for Education ,Employment, Labor and Social Affairs."
10- OECD. "Attracting ,Developing, and Retaining Effective Teachers."
11- Fullan, M. "Change Forces the Sequel."(1999).
12- CERI/OECD. Conclusions of Rotterdam Conference on "Schooling for Tomorrow" DEELSA.ED/CERI/CD(200)p49.
١٣- المرجع السابق.
١٤ – المرجع السابق.
15- UNESCO." Learning: The Treasure Within." Paris,1996.
6-NESCO."Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the World Education Indicators." Paris(2001).
17- Atchoarena, David. and Sawano, Yukiko." Lifelong Learning in Asia: Reconciling work, Society." Paris. News Letter Community and School for the Knowledge of International Institute for EducationalPlanning,vol.20,no.4December,2002.
١٨- المرجع السابق.
١٩- المرجع السابق.
20- Directorate for Education ,Employment, Labor and Social Affairs."
21- المرجع السابق.
22- Coolahan, J." Teacher Education and Teaching Profession in The west European Region." in Michaelsson, P.E.(ed)op.cit.,pp4452-.
23- CERI/OECD. Conclusions of Rotterdam Conference on "Schooling for Tomorrow" DEELSA.ED/CERI/CD(200)p49.
24-Darling-Hammond,L. "Teachers and Teaching: Testing Policy hypotheses From a National Commission Report." Educational Researcher,vol.27.No.1,pp51998) .15-).
25-Darling-Hammond, L. " Teacher Quality and Students Achievment: A review of State Policy Evidence." Education Policy Analysis Archives,vol.8,no.1.p.25.(2000).
26- Bruke,A." Teaching: Retrospect and Prospect." Oideas,vol.39,pp51992).254-).
27- God .T.L.Biddle.B.T.and goodson.I.F." TheStudy of Teaching Modern and Emerging Conceptions .." in Biddle.B.j.. Good .T.L and Goodson.IF.(ed s)International Handbook of Teachers and Teaching.vol.١.pp.١٩٩٧).١٠-١).

الاستعداد للعام الدراسي..
بداية النجاح

المعرفة - خاص







بعد أيام قليلة تبدأ المدارس والمعاهد والكليات والجامعات عامًا دراسيًا جديدًا، تتجدد فية الرغبة في التفوق والجد والتحصيل. ويجني فيه المجتهدون حصاد عام مضى؛ فينتقل الناجحون إلى الصفوف الأعلى، ويلتحق الحاصلون على الشهادات بمراحل تعليمية جديدة، ويبقى استمرار النجاح مرهونًا بالإفادة من تجارب الأعوام الماضية والاستعداد لخوض تجربة العام الجديد. المعرفة

ويمثل الاستعداد لبداية الدراسة الشغل الشاغل لمعظم فئات المجتمع من أبناء وبنات أو آباء وأمهات أو معلمين ومعلمات أو مسؤولين في المؤسسة التربوية، سواء كانت مدرسة أو إدارة أو وزارة: فيتم تجهيز المعامل والبرامج وغرف المصادر التعليمية في المدارس والمعاهد بالأجهزة والمعدات اللازمة وذلك بالتعاون مع الإدارات التعليمية. ويتم التعميم على المدارس والمعاهد التي بها إسكان داخلي للتهيئة لاستقبال الطلاب المقيمين فيه، وذلك بتوفير الإعاشة والأثاث وتأمين احتياجاته من المشرفين الاجتماعيين وعمال النظافة، وتنفيذ البرنامج التأهيلي للطلاب المقيمين بالسكن لدعم استقلاليتهم وقيامهم بأمورهم الحياتية اليومية دون اعتماد على الآخرين، والتنسيق بين إدارات المعاهد والمدارس ومتعهدي التغذية لتقديم الوجبات والأطعمة وغير ذلك.

ويتم كذلك التنبيه على وجود المعلمين في مدارسهم للتحضير لبدء العام الدراسي والتخطيط له قبل بداية الدراسة بفترة كافية وتحضير الجداول وخطط الأنشطة واستلام المعلمين دليل المعلم، والاستعداد لتنفيذ برامج التهيئة والبرامج الإرشادية للطلاب، وإعداد جدول خاص بالبرامج التي يتم تنفيذها خلال الأسبوع الأول من بداية العام الدراسي، ويتم قبل ذلك إشعار أولياء أمور الطلاب عند تسجيل أبنائهم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام السابق.

كما يتم التأكد من وصول وتوزيع الكتب المدرسية قبل بداية العام الدراسي بفترة كافية، والإدارات التعليمية مسؤولة أيضًا خلال الإجازة الصيفية عن إنشاء وترميم المباني التعليمية وتأثيثها وإعداد المقاعد والسبورات والطاولات وأعمال النظافة وصيانة الأجهزة التعليمية وأجهزة التكييف والأعمال الميكانيكية والزراعية في المدارس، والمشاركة في تنفيذ بعض الدورات التدريبية والتنشيطية التي تعقدها المناطق والمحافظات للعاملين في ميدان التربية والتعليم.

ويعتقد بعض المعلمين الجدد أن الاستعداد لبداية الدراسة عبارة عن تجرع الينسون ومزيد من عسل النحل؛ لتزويد الحنجرة بما تحتاج إليه حتى تصمد إلى نهاية اليوم الدراسي ، والبعض الآخر يرى أن الاستعداد هو شراء دفاتر التحضير والأقلام وما إلى ذلك من أدوات يحتاج إليها طوال العام، وهناك طائفة ثالثة ترى أن الاستعداد للدراسة هو التحضير

لمواجهة هذه الطائفة من المشاغبين الصغار الخارجين عن حدود القوانين واللوائح المدرسية ولا يكون ذلك إلا بالنظر في سن مزيد من قواعد الضبط والربط وابتكار أساليب جديدة للعقاب الجماعي والفردي. ولم تهتم أي من الطوائف الثلاث بما هو مهم، وهو الاستعداد النفسي للتواصل والتفاعل مع التلاميذ وكيفية بناء جسر من الحب والاحترام المتبادل.

فالمعلم مطالب بأن يستجمع كل قواه في التفكير في كيفية الوصول إلى قلوب أبنائه أو إخوانه التلاميذ. ولا يصح أبدًا أن تسيطر على المعلم أنانيته فيفكر فيما ينفعه هو، وما ييسر عليه اليوم الدراسي. دون أن يقف قليلاً وينظر بعين التلاميذ. ما الذي يدخل الفرحة والسرور على قلوبهم؟ ما الذي سيؤثر فيهم؟ وما الذي يحتاجون إليه نفسيًا لإقامة علاقة صحية بيني وبينهم؟

وللأسرة دور كبير في الاستعداد لبداية الدراسة: فثمة مشكلة تعانيها معظم الأسر هي تعود الأطفال والكبار السهر طول الليل في أيام الصيف والنوم طول النهار بحجة أنهم في إجازة، فينقلب الليل إلى سهر والنهار إلى نوم مخالفين بذلك سنة الله في خلقه يقول تعالى: ﴿وجعلنا الليل لباسًا وجعلنا النهار معاشًا﴾ سورة: النبأ: الآية: ١٠، ١١.

وإزاء هذه العادة يصعب على الأطفال الاستيقاظ مبكرًا في بداية العام الدراسي والذهاب إلى المدرسة مما قد يضطر الأم (أو الخادمة) في بعض الأسر إلى بذل الجهد لإجبارهم على النوم مبكرًا عند بداية الدراسة. وبطبيعة الحال فإن هذا السهر له تأثيرات على أعصاب وتركيز هؤلاء الأبناء. وفي الحقيقة إن الأسر التي اعتادت السهر طوال الليل والنوم طوال النهار يعاني أبناؤها في الأسابيع الأولى من بداية الدراسة الإرهاق وعدم التركيز. وتتعالى شكاوى المعلمين من صعوبة تجاوبهم وشرودهم الذهني، كل ذلك بسبب عدم اتباع العادات الصحية السليمة في النوم.

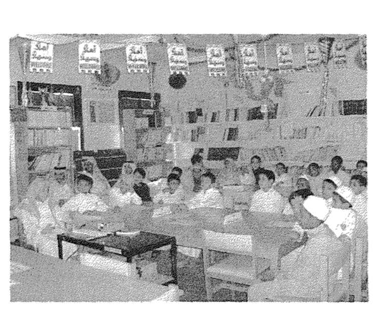
وبصفة عامة تنقسم برامج الاستعداد لبداية العام الدراسي إلى نوعين: برامج التهيئة وبرامج الإرشاد التربوي.

برامج التهيئة

الغرض من التهيئة بصفة عامة هو إعداد المتعلمين للحياة الدراسية بحيث يألفونها ويتكيفون معها، ومدتها الأسبوع الأول من السنة الدراسية وقد تمتد لأكثر من أسبوع، والتهيئة تشمل جميع المستويات وجميع الفرق والمراحل، فهناك تهيئة للأطفال المستجدين في الصف الأول الابتدائي، والصف الأول بالمرحلة المتوسطة، والصف الأول بالمرحلة الثانوية والسنة الأولى من التعليم الجامعي. وهناك التهيئة للطلاب في باقي صفوف المراحل الدراسية.

وفيما يخص التهيئة للتلاميذ والطلاب المستجدين في المراحل الدراسية المختلفة فقد أوصت المؤتمرات والورش التدريبية بضرورة التهيئة للدراسة، ولذلك فإن وزارة التربية والتعليم منوطة بتكليف الإدارات التعليمة بضرورة تنفيذ برامج الأسبوع التمهيدي للتلاميذ المستجدين للعام الدراسي بحيث تشمل العديد من الترتيبات التي تساهم في رفع الرهبة عن المتعلمين وخاصة الأطفال الصغار في الصف الأول الابتدائي.

وتهدف هذه البرامج بصفة أساسية إلى مساعدة الأطفال وتكوين اتجاه نفسي إيجابي لديهم نحو المدرسة وتيسير انتقالهم من محيط البيئة التي ألفوها إلى محيط المدرسة تدريجيًا بما يخفف شعور الخوف والرهبة في نفس الطفل، ويحل محلة شعور الألفة والطمأنينة، كما تهدف هذه البرامج إلى



توفير الفرصة للمعلم للتعرف على شخصية كل طفل وأنماط سلوكه المختلفة. ومن أمثلة ما يمكن أن يقوم به المعلمون في تهيئة أطفال الصف الأول الابتدائي:

- ❖ تعريف الأطفال بمرافق المدرسة، وتدريبهم على أصول الجلسة الصحيحة، بحيث تكون المسافة بين وجه الطفل والمقعد الذي يجلس عليه قريبة من ٣٠ سم.
- ❖ التدريب على طريقة إمساك القلم وفتح الكتاب وتقليب صفحاته برؤوس الأصابع دون استخدام اللعاب.
- ❖ تدريبهم على استعمال الممحاة لكي لا يمزق أحدهم الصفحة وهو يمحو ما عليها.

ولعل السؤال الذي يطرح نفسة هو: هل التلاميذ الذين قضوا عدة سنوات دراسية سابقة هم في حاجة إلى تهيئة مع بداية العام الدراسى؟ الإجابة نعم، فإن كان الغرض من التهيئة مع التلاميذ الصغار هو عقد الصلة بين البيت والمدرسة، وإشعار التلميذ بالاستقرار النفسى بقصد جعله مستعدًا للتعلم بشكل طبيعى متدرج، الأمر الذي يجعل ما يتعلمه أكثر ثباتًا ويجعله مقبلاً على العملية التعليمية، فإن الهدف العام لتهيئة التلاميذ القدامى هو جعلهم راغبين عن اقتناع بأهمية الاستمرار في التعليم، وتوفير نوع من المكافأة لهم، وذلك بإشعارهم بأنهم انتقلوا إلى سنة دراسية أعلى، وأنهم أخذوا مكان من كانوا أكبر منهم في العام الماضي، وأنهم سيقومون بتحمل المسؤولية في تنظيم وممارسة الأنشطة المدرسية كالإذاعة والصحافة وجماعات الكشافة وغيرها، كما تهدف برامج تهيئة التلاميذ إلى إتاحة الفرصة للمعلمين للقيام بعمل دراسة حول شخصية التلاميذ من حيث أعمالهم وخصائصهم ومستواهم الدراسي - من خلال نتائج العام الماضى على سبيل المثال - وكذلك التعرف على البيانات الخاصة بهم قدر الإمكان التي تشمل الاسم والعنوان والخلفية الاجتماعية والأسرية، فمعرفة أسماء التلاميذ وخصائصهم أمر ضروري لكسب مودتهم.

ويحسن ألا يبدأ المعلم في أول لقائه بالطلاب بالدراسة المنتظمة، بل يفضل تخصيص اللقاء الأول ليزيد المعلم من درجة استعداد التلاميذ لتعلم مادته الدراسية، ويمكن أن يبدأ المعلم لقاءه مع الطلاب

> يحسن الا يبدأ المعلم في أول لقائه بالطلاب بالدراسة المنتظمة . بل يفضل تخصيص اللقاء الأول ليزيد المعلم من درجة استعداد التلاميذ لتعلم مادته الدراسية . ويمكن أن يبدأ المعلم لقاءه مع الطلاب بحوار عام مفتوح يناقش فيه بعض القضايا والأحداث الجارية المحيطة والتي تتعلق بشكل مباشر أو غير مباشر بمادته الدراسية

بحوار عام مفتوح يناقش فيه بعض القضايا والأحداث الجارية المحيطة والتي تتعلق بشكل مباشر أو غير مباشر بمادته الدراسية، ويستكشف تفضيلات التعلم لديهم وكذلك تفضيلات التقويم لكي يوظف ذلك عند القيام بعمليات التدريس والتقويم، وبذلك يزيد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو الدراسة.

كما يمكن للمعلم أن يستثمر هذا اللقاء في الإعلان عن بعض الموضوعات الشيقة التي سوف تتم دراستها هذا العام مع ربطها بما يناسبها من تطبيقات حياتية مشوقًا التلاميذ إلى القراءة عنها والاستعداد لمعرفة التفاصيل. ويستطيع المعلم أن يضع بنود عقد للتعامل بينه وبين تلاميذه طوال العام الدراسي، وليس معنى ذلك أنه سوف يمطرهم بأوامر وتحذيرات وتهديدات، وإنما القصد من ذلك هو تحديد أساليب التعامل المفضلة لديه، وأسلوبه في تناول الدروس، والأوقات التي تناسبه في تلقي التساؤلات والرد عليها، وكيفية لقائه خارج وقت الحصة، كما يمكنه الإعلان عن الأنشطة التي تتضمنها المادة الدراسية لهذا العام وتسجيل أسماء التلاميذ الراغبين في الاشتراك في هذه الأنشطة.

برامج الارشاد التربوى

يمثل الإرشاد التربوى واحدًا من أهم وسائل

مساعدة الطلاب للاندماج في البيئة التعليمية وتحقيق أعلى معدلات التحصيل العلمي، وتهدف برامج الإرشاد التربوي بصفة أساسية إلى متابعة مستويات تحصيل الطلاب وتقديم خدمات تحقق الأهداف التعليمية، كما تساهم في التأكد من المسيرة العلمية الصحيحة للطلاب من حيث تطبيق الخطة الدراسية واختيار المقررات وتقديم المشورة فيما يتعلق بأدائهم ومستواهم العلمي في مختلف المقررات.

ويعتمد تنفيذ هذه البرامج على عدة إجراءات أساسية تشمل دراسة نتائج الطلاب في الأعوام السابقة ومتابعة تحصيلهم من واقع الاختبارات وتكريم المتفوقين في العام الماضي وإعداد نشرات حديثة حول طرق الاستذكار الجيد وتنظيم الوقت من بداية العام، ومتابعة متكرري الرسوب والمتأخرين دراسيًا ومتكرري الغياب. وتنفيذ برامج الإرشاد الأكاديمي وتنظيم الندوات والزيارات الميدانية وتوفير الأدلة المهنية للمعلمين وأدلة الطلاب.

وللإرشاد التربوي دور كبير في متابعة مشاكل الطلاب وتقديم المشورة والتعاون مع أولياء الأمور خاصة في مساعدة طلاب المرحلة الثانوية في الانتقال التدريجي من بيئة المرحلة الثانوية إلى بيئة المرحلة الجامعية التي يعتمد فيها الطالب بشكل أكبر على نفسه في اتخاذ قراراته وتحديد تخصصه وتطوير مستواه العلمي والسلوكي.

ولذلك فإن الكليات والجامعات مطالبة بتنظم أسبوع لإرشاد الطلاب في بداية كل فصل دراسي يهدف إلى تهيئة الطالب للدراسة الأكاديمية من خلال تعريفه بنظام الدراسة والمنهج الدراسي والتخصصات العلمية والخدمات التي تقدم للطلاب مع منحهم فرصة للقاء مسؤولي الكلية وأعضاء هيئة التدريس والاطلاع على مرافق الكلية وكيفية الإفادة منها، كما أن برنامج الإرشاد يجب أن يتضمن ندوات لأولياء الأمور للتعرف على رؤية ورسالة وأهداف الكلية وأقسامها المختلفة. وكذلك رؤية أعضاء هيئة التدريس للعملية التعليمية والأكاديمية والاستماع إلى شرح عن نظام الدراسة والخدمات التى تقدم للطلاب. وتعريف أولياء الأمور بالدور الذي تنتظره منهم الكلية بالإضافة إلى الاطلاع على مرافق الكلية وما تحتويه من تجهيزات علمية وترفيهية .

وتشير الدراسات التربوية إلى أن الكثير من الطلاب يعانون بعد مرور شهر على بداية أول عام دراسي جامعي أنهم لم يتكيفوا بعد مع هذا العالم الجديد، وأنهم غير قادرين على متابعة الدراسة وحياة الجامعة.. وتؤكد ذلك نسب الرسوب العالية في السنة الجامعية الأولى والتي تتراوح ما بين ١٥-٢٠ ٪ وربما أكثر في بعض الجامعات العربية. وتشمل هذه النسبة الكليات التي تقبل الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة مثل الطب والهندسة.

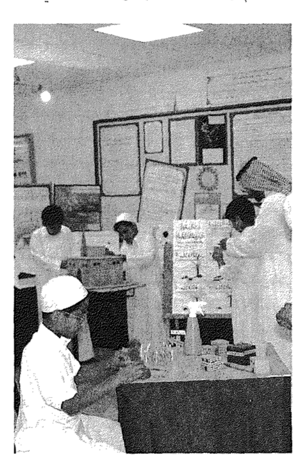
ويرجع ذلك لعدة أسباب أهمها:

- ❖ عدم إدراك الطلاب لطريقة المذاكرة الجامعية.
- ❖ الالتحاق بكلية لا تناسب ميول الطالب.
- ❖ أحداث نفسية.. كالشعور تجاه الجنس الآخر.
- ❖ عدم إدراك طبيعة الحياة الجامعية.

ولهذا سنلقي الضوء على بعض الأفكار البسيطة التي سوف تساعد الطالب ليستمع بالحياة الجامعية خاصة وهي أول سنة له بها:

فيما يخص طريقة المذاكرة في الجامعة فإنها تعتمد بشكل أساسي على المبادئ التالية:

- ❖ الفهم والمناقشة.. أكثر من الحفظ الذي كان



السمة المباشرة في التعليم قبل الجامعي.

❖ البحث عن المعلومات.. في المكتبة وشبكة المعلومات. فالبحث يعد جزءًا مهمًا في عملية التعلم في الجامعة.

❖ حضور المحاضرات وكتابتها.. حتى لو لم يطلب منك أحد الحضور خاصة في المحاضرات ذات الأعداد الكبيرة.

❖ الموازنة بين ممارسة الأنشطة والاستذكار العلمي.. لما له من مردود في الحياة العملية بعد التخرج.

❖ المراجعة الأسبوعية لكل ما درسته من محاضرات يكون في غاية الأهمية حتى لو لم تكن هناك اختبارات إلا في نهاية العام الدراسي أو نهاية الفصل الدراسي.

وفيما يخص المكتبة فإنه يمكن الإفادة منها إذا أدركت القواعد الآتية :

❖ المكتبة هي أهم مصادر المعلومات في الجامعة.. فالدراسة لا تعتمد على كتاب واحد فقط.

❖ هناك نوعان من المكتبات..

- المكتبة المركزية.. وهي تخدم الكليات جميعها وتحوي أمهات الكتب والدوريات .

- المكتبة المتخصصة.. وهي المكتبة الخاصة بكل كلية.

❖ اسأل أمين المكتبة عن نظام استعارة الكتب ونظام الاطلاع داخل المكتبة.

❖ البحث عن أي كتاب يتم بإحدى طريقتين..

- البحث في العنوان.. أي الموضوع أو عنوان الكتاب.

- البحث في اسم المؤلف..

وفي الحالتين يتم البحث حسب الترتيب الأبجدي.

❖ بعض المكتبات أدخلت نظام البحث الإلكتروني وبعضها مازال يستخدم طريقة الكروت الموضوعة داخل علب أو أدراج حسب الترتيب الأبجدي.

❖ داخل المكتبة توجد مكتبة سمعية خاصة بالمكفوفين.. توفر لهم الاطلاع بطريقة بريل أو عن طريق الاستماع لشرائط كاسيت تحوي تسجيلاً للكتب.

ما الأنشطة الترويحية التى يمكنك ممارستها أثناء الدراسة؟

الترويح هو إنعاش لقوى الإنسان وروحه بعد كدحه ومعاناته من العمل عن طريق التسلية واللهو أو أي أسلوب من أساليب اللعب.ويشير هذا التعريف إلى كون الترويح نشاطًا مغايرًا للعمل، وأن النشاط الترويحي يتيح للإنسان استعادة حيويته ونشاطه ويخلص الإنسان من رتابة العمل الروتيني ونمطيته.

وتتمثل أنشطة الترويح في تلك الأنشطة التي تختلف عن نشاط العمل. أما من حيث وظائف الترويح فهي تتمثل في استعادة حيوية الإنسان ونشاطه من جديد وتخليصه من رتابة العمل وإدخال الإنعاش والسرور على نفسه. هذا بالنسبة للفرد، أما بالنسبة للمجتمع فإنه يساعد الفرد على الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم وبالتالى ينمي روح الانتماء إلى الجماعة. وذلك يزيد من تلاحم أفراد المجتمع ، في حين أن معاني الترفيه تشير لارتباطه باللعب وصور التسلية الأخرى باعتبارها أنشطة ترويحية.

ويتنوع النشاط الترويحى بالمدارس والجامعات بين الألعاب الرياضية والحفلات والرحلات الفردية والجماعية والأعمال الكشفية وصحف الحائط والمجلات والتربية الفنية و الألعاب الرياضية.

وتحظى الأنشطة الرياضية بأعلى ميزانية معتمدة للأنشطة الترويحية في معظم المدارس والجامعات. وتتنوع الأنشطة الرياضية بين كرة قدم وكرة سلة و الكرة الطائرة وكرة اليد وتنس الطاولة وألعاب القوى واختراق الضاحية، أما بالنسبة للأنشطة الثقافية فيتضح أن الاهتمام بهذا الجانب في حدود لا يمكن مقارنتها بالنشاط الرياضي، وهناك الحفلات والمهرجانات الرياضية الختامية حيث يتم تنظيم حفلات ختامية ومهرجانات رياضية وحفلات ثقافية. كل هذه الأنشطة الترفيهية مناسبة لتجديد النشاط الأكاديمي وتنمية شخصية الطلاب بشكل متكامل.■

المراجع

- السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني، الترويح واستثمار أوقات الفراغ في المجتمع العربي، الإسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

- رقية سليمان الهويريني، التنويم الإجباري :

http://www.al-jazirah.com/178136/ar3d.htm

-http://www.islamonline.net/arabic/adam/2002/10/article02. Shtml.

عبر الجهود الذاتية

تطوير قدرات معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية

خالد محمد الصغير* - الرياض



* أستاذ مساعد اللغة الأنجليزية - جامعة الأمام

السعي الدائم نحو الأفضل، وتلمس أسباب تطوير الذات ينبغي أن يكونا ديدن المشتغلين بقطاع التعليم، وبخاصة المعلمين والمعلمات. ويأتي على رأس هؤلاء معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية الذين يجب أن يسعوا دومًا لتطوير ذواتهم في مجالين رئيسيين هما: الجانب اللغوي، والجانب التربوي. وهذان المجالان ليسا منفصلين بعضهما عن بعض، بل على العكس هما متلازمان وملتصقان بعضهما ببعض التصاقًا وثيقًا. وهما أيضا مجالان ضروريان لكي يرقى مستوى معلم ومعلمة اللغة الإنجليزية. وسيدور رحى المناقشة في هذه المقالة حول المهارات اللغوية التي يجب أن يهتم بها معلمو اللغة الإنجليزية، وقنوات أو سبل تطويرها، وما هي الأمور التربوية التي يجب أن يدركوها، ويعملوا بمقتضاها حتى يصبحوا معلمين أكفاء.

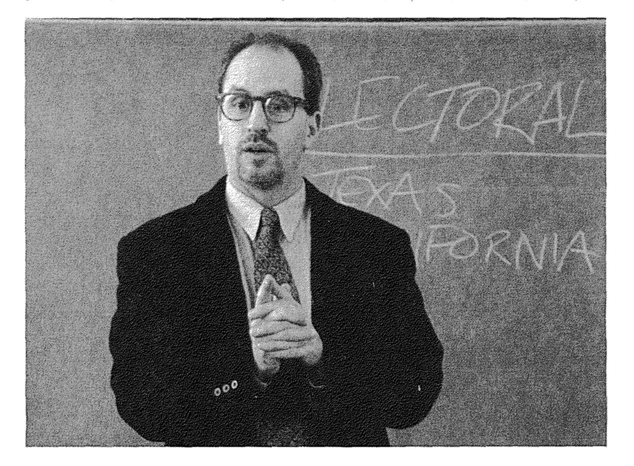
مجالات التطوير اللغوي

يعد الجانب اللغوي الركيزة الأولى التي ينبغي أن يوليها معلمو اللغة الإنجليزية حيزًا كبيرًا من اهتمامهم، وأن يسعوا جاهدين لتطويرمستواهم اللغوي. وحتى يمكن للمعلم والمعلمة أن يكونوا معلمين أكفاء يجب عليهم أن يسعوا دومًا لتطوير أنفسهم فيما يتعلق بالمهارات اللغوية الأربع الرئيسة: مهارة الاستماع، والقراءة، والكتابة، والمحادثة. وتعد مهارتا الاستماع والقراءة مهارتين لغويتين تحتاجان إلى جهد أقل نظرًا لأنهما من المهارات الذاتية، ويمكن للمعلم والمعلمة بمجهودهم الذاتي أن يرفعوا من مستواهم اللغوي فيهما، وأيضًا لتوفر العديد من الفرص والوسائل الكثيرة التي تجعل أمر التطور فيهما يسيرًا نوعًا ما. فمثلاً يمكن للمعلم أن يزيد من قدرته السماعية من خلال سماع أو مشاهدة الأخبار التي تذاع باللغة الإنجليزية، والحرص على متابعة البرامج الإذاعية والتلفزيونية التي يكون لغة الخطاب فيها اللغة الإنجليزية. وينبغي عند القيام بذلك ألا يكون الهدف محاولة فهم ما قيل فقط، وإنما أيضًا محاولة تلمس، ومن ثم محاكاة طريقة التعبير السليمة. والأمر نفسه يمكن أن يقال بالنسبة لمهارة القراءة، فسهولة الحصول على مصادر قرائية متنوعة من خلال الصحف، والمجلات، والكتب، والإنترنت، جعل أمر تطوير مهارة القراءة أمرًا يسيرًا. ويمكن رفع المستوى القرائي من خلال تبني عادة القراءة المكثفة التي تقود إلى رفع مستوى المحصول المعجمي أو المفردي لدى معلمي اللغة الإنجليزية، وزيادة السرعة القرائية، ومعرفة التراكيب والصيغ اللغوية للغة الإنجليزية، ورفع مستوى الفهم القرائي بشكل عام.

وفي الجانب الآخر يمكن اعتبار تطوير مهارتي الحديث والكتابة أكثر صعوبة. وتكمن صعوبة إتقان

مهارة الحديث لأن الحديث غالبًا ما يكون تلقائيًا: إذ ليس لدى المتحدث وقت كاف ليعد ما يريد قوله، ومرد ذلك أيضًا إلى شعور المرء الداخلي أنه محط الانظار. وإضافة إلى ذلك يظن الكثير من معلمي اللغة الإنجليزية أن بعضًا من عناصر اللغة مثل إجادة النطق، والتناغم، والتركيب البنائي للجملة الإنجليزية أمور عسيرة المنال. وإلى حد ما يمكن اعتبار هذه المخاوف صحيحة، ولكن المطلوب من معلمي اللغة أن يضعوا تلك المخاوف والعقبات جانبًا وأن يبحثوا عن كل فرصة لممارسة الحديث باللغة الإنجليزية: فاستخدام اللغة الإنجليزية بكثافة يعتبر أحد الطرق الناجعة لتطوير الذات في هذه المهارة. وأيضًا يمكن للمعلم أو المعلمة ممارسة الحديث باللغة الإنجليزية مع الزملاء وحتى التلاميذ — وذلك لندرة توفر فرص الحديث مع متحدثي اللغة الإنجليزية في بيئة مثل بيئتنا. ويمكن أيضًا للمعلم أو المعلمة تمثيل أو محاكاة بعض المواقف اللغوية مثل تخيل إلقاء أو تقديم محاضرة صغيرة، أو تقديم تقرير صغير.

وممارسة هذه الأنشطة مجتمعة أو منفردة يمكن أن تسهم في رفع مستوى الكلام أو الحديث لدى معلمي اللغة الإنجليزية لأن الاستعداد المسبق يساعد على رفع الطلاقة والدقة. وهنا يجب تأكيد أمر مهم يحسن بمعلمي اللغة الإنجليزية أن يستحضروه دومًا وهو أن تركيزهم يجب أن يكون أكثر على محتوى ما يودون قوله أكثر بمراحل من صياغته. وعليهم أيضًا أن يدركوا أن الخطأ أو ارتكاب الأخطاء اللغوية أثناء الحديث جزء من عملية التطوير لمعلم اللغة. وبجانب مهارة الحديث تأتي مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية متساوية معها في الصعوبة. وصعوبة الكتابة أو بالأحرى إتقان مهارة الكتابة ليس حكرًا على متعلمها كلغة ثانية، ولكن أيضا على متحدثها الأصلي. بل إن كثيرًا من متحدثي اللغة كلغة أمّ يجدون صعوبة في التعبير عن ذواتهم كتابيًا. وهذا كله لا يعني استحالة تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية، ولكنه في الوقت نفسه يشير إلى أن تطوير هذه المهارة يتطلب مجهودًا مضاعفًا من



معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية. فمن الطرق التي يمكن من خلالها لمعلم اللغة الإنجليزية اتباعها لتطوير مهارة الكتابة الاعتياد على كتابة وتدوين ملاحظاته باللغة الإنجليزية. وكذلك قوائم التسوق، والمذكرات القصيرة، وجداول العمل. وأيضًا يمكن القيام بكتابة مذكرات انطباعية لمقالة تمت قراءتها في جريدة أو مجلة. إضافة إلى ذلك يمكن الاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإنترنت وبالأخص خدمة البريد الإلكتروني. والقوائم البريدية الإلكترونية. والمنتديات ذات الطابع الأكاديمي.

مجالات التطوير التربوي

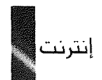
والجانب الثاني أو الركيزة الثانية التي يحتاج معلمو اللغة الإنجليزية أن يسعوا دومًا لتطوير أنفسهم فيه الجانب التربوي أو التعليمي. وحتى يمكن للمعلم والمعلمة تحقيق ذلك عليهم أن يعملوا على فهم وإدراك القضايا ذات العلاقة بتعلم الإنسان للغة الثانية، ومعرفة الطرائق المثلى لتعلم اللغة الثانية.

وحتى يمكن للمعلم والمعلمة معرفة كيف يتعلم الطالب أو الطالبة اللغة الثانية يجب عليهم الإلمام بحقائق وقضايا عديدة تؤثر في عملية تعلم اللغة الإنجليزية مثل عامل السن في تعلم اللغة، وقضية الدافعية، والقدرات الذهنية، وطرائق التعلم. فهذه القضايا تتم دراستها، والبحث فيها باستمرار، ولذا يجب على معلم اللغة متابعة جديد الدراسات والبحوث فيها حتى يتمكن من إيجاد نوع من العلاقة بين نتائج هذه الدراسات والممارسة التعليمية الميدانية داخل الصف.

ومعلم اللغة الإنجليزية يجب أن يتبنى مبدأ «الديناميكية» — إن صح التعبير — فالمعلم يجب أن يبحث دومًا عن الطرق الأفضل التي تمكنه من مواجهة التحديات المصاحبة لعملية تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية. فتدريس اللغة للأطفال يختلف عن تدريسها للبالغين، وظروف تدريسها في مكان وبيئة ما ليس بالضرورة أن يتوافق مع تدريسها في مكان آخر، وتدريسها لأهداف أكاديمية يختلف عن تدريسها لأهداف تجارية، أو سياحية على سبيل المثال. ولذا فعلى معلمي اللغة الإنجليزية استحضار هذه الفروق، وتكييف وتغيير طرق تدريسهم حسب ما تستدعيه هذه الاختلافات والفروقات.

وهناك العديد من المجالات التي يمكن من خلالها لمعلمي اللغة الإنجليزية تطوير قدراتهم التدريسية مثل حضور ورش العمل التربوية المتعلقة بتعليم اللغة الإنجليزية. والمؤتمرات ذات العلاقة، والندوات، وبرامج التعلم عن بعد. والاستفادة من الحوارات والمناقشات التي تتيحها منتديات الإنترنت الخاصة بتدريس وتعليم اللغة الإنجليزية. أيضًا بإمكان المعلمين والمعلمات القيام بما يسمى بالبحوث الانطباعية المستقاة مباشرة من عملهم التعليمي داخل فصول اللغة الإنجليزية(Reflective Teaching Research) والبحوث العملية التي يكون الغرض منها محاولة الوصول لحلول لقضية أو مشكلة تعليمية ما (Action Research). وهذا النوع من البحوث ينطوي على محاولة المعلم والمعلمة الدائمة على ملاحظة، وتحليل، وتقييم ذواتهم، وطرقهم في التدريس. والهدف من ذلك كله محاولة تلمس أسباب النقص والخلل في طرق التدريس المتبعة في محاولة جادة لإفادة المتعلمين بأفضل الطرق وبالتالي تهيئة الأجواء لجعل عملية تعلم اللغة الإنجليزية أكثر سهولة. وكلا النوعين من البحوث والدراسات المشار إليها آنفًا ينبغي أن يجريا بطريقة منتظمة، وأن يستفادَ من نتائجها في إجراء تغيير في طريقة التدريس. ويحسن دائمًا أن يدعم ذلك بما أقرته الدراسات والبحوث والنظريات العلمية ذات العلاقة.

وهكذا يتضح أن هناك العديد من القنوات التي يمكن لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية طرقها كي يرفعوا من قدراتهم اللغوية والتربوية وذلك كله مرهون بالرغبة الجادة منهم بطرق هذه الأبواب، والسعي الدؤب نحو تطوير مستوياتهم، وإيمانهم أنهم سيظلون متعلمين طيلة فترة حياتهم العملية وذلك من خلال مايدرسونه لأبنائهم الطلاب والطالبات واستثمار ذلك كله سعيًا للوصول إلى درجة أفضل لغويًا وتربويًا. ■



في تعلم القراءة والكتابة :

الوسائط تحكم المعاني!

مارجريت ماكي :جامعة ألبرتا، إدمنتون، كندا
ترجمة: د.محمد محمد سالم* - الرياض

* جامعة الملك سعود .

تتمثل مهمة الأطفال الصغار في فهم معنى العالم حسب ما يكتشفونه. وهذا لا يعني بالضرورة أنهم يدركون أن المواد المطبوعة هي المصدر الرئيسي للمعنى الثقافي مهما كان إيمان الكبار بهذه الحقيقة.

لقد قدم «جيتلين» (٢٠٠١م) لمحة عن حقيقة حياة الصغار الأمريكيين في العصر الحاضر قائلاً: «الطفل الأمريكي العادي يعيش في منزل يحتوي على ٢,٩ جهاز تلفزيوني و١,٨ جهاز فيديو و٣,١ جهاز راديو و٢,٦ مسجل و٢,١ جهاز تشغيل أقراص مدمجة و١,٤ جهاز تشغيل ألعاب فيديو، وحاسب آلي واحد...» إن للأطفال قدرة خاصة في الحصول على الوسائط. فمن بين الأطفال الذين يبلغ عمرهم ثماني سنوات إلى ثماني عشرة سنة هناك ٦٥٪ لديهم أجهزة تلفزيون في غرف نومهم، و٨٦٪ لديهم جهاز راديو، و٨١٪ لديهم مسجل، و٧٥٪ لديهم جهاز تشغيل أقراص مدمجة.

ويؤكد كل من «ليفنجستون» و«بوفيل» (٢٠٠١م) أن المشهد في أوروبا الشمالية مشابه إلى هذه الحالة إلى حد كبير.

وقد قدم «كيندر» (١٩٩٩م) تفسيرًا حاسمًا للكيفية التي يتحرك بها الأطفال في مخاضة الوسائط المتعددة بقوله: «إنني على يقين بأن ما يتعلمه الأطفال يتمثل في الكيفية التي ينقل فيها التلفزيون فهم جميع أشكال الإنتاج الثقافي الأخرى، والكيفية التي يقدم فيها الفئات المعرفية الأساسية لتنظيم المفاهيم حول العالم». كما عبّر «زينجرون» (٢٠٠١م) عن الحقيقة المعاصرة بـ: «أن مستخدم وسيلة واحدة هو الأمي الجديد».

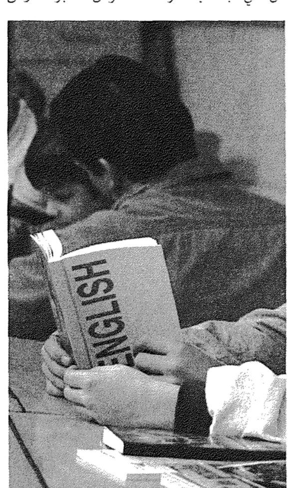
وعندما يبدأ الأطفال الغربيون بالتآلف مع الوسائط الموجودة في حياتهم يبدؤون في الوقت نفسه بمجابهة التحدي المتمثل في تعرف أنواع الوسائط (وهذا التمييز بين أنواع الوسائط يشمل المنتجات الأدبية بنفس قدر شموله للوجبات السريعة).

إن وجود النصوص التعليمية في السوق عنصر مهم من عناصر التعلم المتطور للقراءة والكتابة. فعلى سبيل المثال، إن مسلسل «شارع السمسم». وهو برنامج تلفزيوني معروف عالميًا، أنتجته ورشة تلفزيون الأطفال للإذاعة الأمريكية العامة، يعاد بثه في أشكال معدلة في جميع أنحاء العالم. وإذا ما أجرينا استعراضًا سريعًا للمنتجات المرتبطة به فإن الصورة تصبح أكثر تعقيدًا. ففي سبتمبر ٢٠٠٢م، قدمت شركة «أمازون.كوم» عددًا من المنتجات الملحقة ببرنامج «شارع السمسم»: ١٧ قرصًا رقميًا، و٥٢ دمية ولعبة، و٥٥ نصًا موسيقيًا شعبيًا، و٨٧ فيديو، و٦٤٨ كتابًا، و١١ برنامجًا، في حين احتوى موقع البحث «جوجل.كوم» على ٣٠٠,٠٠٠ موقع من المواقع التي تذكر هذه المنتجات.

إن الحياة اليومية للأطفال غالبًا ما تكون مستهدفة استهدافًا مستحكمًا من خلال العرض المتواصل لبرنامج «شارع السمسم» على شاشات التلفزيون والوسائل الأخرى في منازلهم وعلى ألعابهم وغيرها من الأشياء التي يتعاملون معها. فإذا ساعد

التلفزيون على إقامة العناصر الأساسية للفهم المبكر لدى الأطفال فإن جوانب التسويق والتعرف على الأنواع المختلفة من التقنية الحديثة تكتسب أولوية كبرى. ومن هنا يشكل هذا الفهم لقدرة الأطفال المتطورة على تعلم القراءة والكتابة عن طريق النص المطبوع سؤالاً كبيرًا لا تزال الإجابات عنه غير واضحة! فالأطفال الصغار الذين يقرؤون أيًا من كتب «شارع السمسم» الستمائة والثمانية والأربعين ينقلون صورة فهمهم للطريقة التي تعمل بها هذه الكلمات والصور المعينة من خلال دمج تفسيرهم للمعلومات المكتوبة على الصفحات مع الإدراك الذي يكتسبونه من التلفزيون والوسائل الأخرى. وحسبما يقول «هارتمان» (٢٠٠٢م): فإن «الكلمات المنطوقة أو المكتوبة لا تفقد مكانها المركزي في التواصل إلا أن إدراكها يعتمد بشكل متزايد على الوسائل الأخرى».

في نفس الوقت، تمر الكلمات المطبوعة بتحولات متنوعة. فعملية فكّ رموز الحروف البسيطة ليست كل شيء بالنسبة لقراءة النصوص المطبوعة. ومن هنا فإن تصميم الصفحة وتقنية المعلومات في الكتاب نفسه لهما أهمية لدى القراء الجدد كما هو الأمر بالنسبة للقراء المتمرسين. وملاحظات «ميك» (١٩٨٨م) حول القراء الصغار تعطي تفسيرًا تقليديًا لبعض تحديات تعلم القراءة والكتابة التي تنطوي عليها عملية إتقان صنعة الكتاب وما تزال توفر نموذجًا حركيًا للبحث في السلوكيات الفعلية للقراء.



أشكال العبارات

إن الأطفال (خاصة الذين يستخدمون كتبًا متعددة) ينطوي تعلم القراءة والكتابة لديهم على تعدد المعاني. فمنذ الأيام الأولى للطباعة كانت نصوص الأطفال مميزة وتوفر بصورة منتظمة قنوات متعددة من التعبير. ففي عام ١٦٥٨ صدر كتاب المعلومات الأول للأطفال وهو كتاب «Orbis Sensualium Pictus» واحتوى على صور من الكلمات.

ذلك أن الصور هي التي توضح معاني الكلمات، والكلمات هي التي توضح الاهتمام نحو الجوانب التي تشتمل عليها الصور. ومن ثم يصل المعنى عن طريق قناتين ويتعلم الصغار أن الفهم المتعدد المعاني أغنى في المحصلة. وحتى اليوم ما تزال كتب الصور والأشكال الأخرى التي تجمع بين الكلمة المطبوعة والرسومات تقدم قصصًا مركبة وربما متناقضة، ولكنها وبقدر قليل من المساعدة تصبح مفهومة للصغار. وقبل الانتقال إلى أي وسائل أو نصوص تبث بشكل مباشر لدينا الكثير من الأدلة على أن الأطفال الصغار يمكن لهم أن يكوّنوا تفسيرًا للنصوص والحصول منها على معاني متعددة.

فقد تُغير الكلمات مضامينها عندما ترتبط بصورة أو بأخرى، وهذه ظاهرة قديمة ومعهودة. لكن الجديد الذي قد يكون أكثر خطرًا هو تلك الطرق الكثيرة التي يمكن من خلالها قراءة الكلمات بشكل مختلف ضمن السياق الذي توضع فيه. فقد تظهر العبارة في العديد من الأشكال التالية:

- تفصل عن بقية الصفحة داخل صندوق مظلل.
- توضح وتقرأ بصوت عال بمرافقة المؤثرات الصوتية على قرص مدمج.
- يوضع تحتها خط وتلون بلون مختلف عن باقي الكلمات على شاشة الحاسب الآلي. ومن ثم توضع

عليها علامة كرابط تتبخر لتظهر كلمات جديدة عند النقر على الفأرة.

- توضع داخل الرسم في كتاب على شاشة فيلم وتختفي تدريجيًا ضمن الصوت والصور المتحركة.

- تظهر على الشاشة حرفًا حرفًا وتختفي حرفًا حرفًا من خلال محادثة عن طريق رسالة فورية.

- تظهر في شكل أحرف كبيرة وغامقة تجذب الانتباه كجزء من دعايات المبيعات.

- توضح بحكمة في عمود مطبوع على صفحة توحي لنا بمعلومات مباشرة. أو تعرض مع صورة مرتبطة بها.

وعندما نتعلم فك رموز أحرف هذه العبارة وتحويلها إلى مجموعة من الكلمات المفهومة نكون قد تعلمنا تفسير المعلومات الأخرى التي تقدمها هذه العبارة للقراء. كما أن فهم القراءة من خلال اللفظ الصحيح للكلمات في هذه العبارة (وهو أمر ضروري ومهم وعلى الرغم من أن عملية فك الرموز مهمة كذلك) سيكون مقيدًا وغير منتج، فالأشكال الجديدة من العرض بالوسائط تلقي الضوء على مدى أهمية الصور القديمة.

ويجب على الباحثين في ميدان القراءة وجميع الكبار الذين يعملون مع الأطفال أن يأخذوا في حسبانهم هذا السياق الواسع والمتغير، وأن يقرّوا بأن القراء المعاصرين ليس لديهم طريقة أخرى لتعلم القراءة سوى القراءة ضمن سياق من خلفيات التجارب النصية الواسعة عبر العديد من الوسائل وعن طريق أشكال متعددة من الخطاب.

الوسائط التنافسية

إننا نحتاج الآن أكثر من أي وقت مضى لوصف ملموس للأفعال التفسيرية وللتحليل والتنظير. الوصف الملموس للقراءة يهتم بالأدوار المساهمة للقارئ والنص والسياق. فالقارى ليس حلّالاً محايدًا للرموز، والنص (في الحياة الحقيقية) ليس عينة في مختبر، والسياق لا يشمل فقط الحالة التفسيرية المباشرة، ولكن يشمل كذلك الاعتبارات الاجتماعية والثقافية والتجارية والتقنية الأوسع.

المثال البسيط على ذلك هو أن قراء اليوم يحتاجون لطاقات اختيار أكبر بكثير من القراء قبل ١٥٠ عامًا، الذين كانوا يبحثون عن الكتب الجديدة

> **يجب علينا أن نتعلم ليس فقط مبادئ الاختيار ولكن أساليب عدم الاهتمام في وجه الإشارات المتنافسة دائمًا التي تستهدفنا**

وليس الاختيار بين مجموعة متنوعة من الوسائط المتنافسة. ويقول «جيتلين» (٢٠٠١م) إنه: «يجب علينا أن نتعلم ليس فقط مبادئ الاختيار ولكن أساليب عدم الاهتمام في وجه الإشارات المتنافسة دائمًا التي تستهدفنا!

إن تكتيكات عدم الاهتمام قلما تكون كافية فنحن نحتاج للاستراتيجية الاستكشافية اللازمة كذلك»، كما أن البحث المخبري وحده لن يكشف الاستراتيجيات المعرفية والانفعالية اللازمة لمواكبة هذا العالم المتعدد النصوص.

وقد تحدثت تاينر (١٩٩٨م) عن الفكرة القائلة بـ«أن استعمال الوسائط (لا سيما التلفزيون) يجب أن ينظر إليها دائمًا على أنها مضرة بتطور تعلم القراءة والكتابة ذات النصوص المطبوعة». وتحدثت بدلاً من ذلك عن نموذج إيجابي ومفهوم جيد ومفيد يجب التركيز عليه في الأبحاث الجديدة، حيث «يفترض أن يكون النموذج الإيجابي لتعليم القراءة والكتابة عن طريق الوسائط، وأن وسائل الإعلام العامة ومحتوى الثقافة الشعبية يمكن أن تكون لفائدة تعلم القراءة والكتابة بدلاً من أن تكون وجهًا من أوجه القصور الاجتماعي». إننا نحتاج لأبحاث تستكشف الطريقة التي يقوم بها القراء المتطورون بتحويل الطاقات التفسيرية عبر الوسائط. ففي عصر التحول السريع للاتصالات (الذي نعيشه حاليًا) من المهم أكثر من أي وقت مضى أن نولي الاهتمام بالسياق الكامل لتعلم القراءة والكتابة.

يضاف إلى ما سبق أهمية أن يطلع المختصون

بأدب الأطفال على أخبار التجارة. فالتأطير التجاري لجميع النصوص قد تحول بصورة جذرية على مدى ربع القرن الماضي. كما أن القرارات في عوالم النشر وتقنية الاتصالات حول كيفية تعلم الأطفال للقراءة مهمة ولكن يجب ألا تؤخذ على أنها من المسلمات. فقد كانت الكتب تعتبر خارج الإطار التجاري للوسائل الأخرى التي تسود الإعلانات فيها.

إن الكثير من المؤشرات تذكرنا أن هذا الإدراك لم يعد صحيحًا. هناك مثالان من سبتمبر ٢٠٠٢م وهما:

- الإعلان في الرسالة الإخبارية لمجلة «بائع الكتب»، وهي المجلة البريطانية في مجال تجارة الكتب التي حثت الناشرين على حضور معرض يقول: «للحصول على أكثر المقتنيات الجديدة التي يمكن أن تترجم إلى مبيعات كبيرة للكتب أو للتأكد من أن الكتب يمكن الترخيص بها يجب عليك الاطلاع على أساليب الترخيص في معرض لندن وهو الحدث الذي يجب على الجميع حضوره». كما أوردت «الواشنطن بوست» قول «ستراوس» (٢٠٠٢م) حول الجدل الدائر عما إذا كانت إدارة «بوش» تعزز خطط القراءة التجارية بشكل خاص. وإذا كانت هذه التهم صحيحة فإنها تنهي الإطار غير التجاري لتعلم القراءة والكتابة في المدرسة والذي سلمنا به منذ وقت طويل.

- وكما نحتاج للحصول على نظرة واسعة للسياق المركب الذي تقدم به النصوص للمستخدمين فإنه من الضروري كذلك أخذ الممارسات المتغيرة للنص من قبل هؤلاء المستخدمين له بعين الاعتبار. وعلى سبيل المثال فإن الكثير من سلوكيات المشاهدة (التوجه إلى السينما لمشاهدة فيلم أو تشغيل التلفزيون) قد توسعت الآن بشكل كبير بحيث شملت كمية كبيرة من القراءة والكتابة (الرجوع إلى مواقع الإنترنت والدخول إلى غرفة المحادثة) وكلها تتصل بشكل مباشر بالنص المشاهد. وقول «ميك» (١٩٩٨م): «إن النصوص تعلم ما يتعلمه القراء» يبقى صحيحًا، ولكن الباحثين يحتاجون أيضًا للملاحظة. فالقراء (ربما القراء الصغار على وجه الخصوص) يمكنهم أن يروا أشكال الاهتمام التي تعلمها النصوص الآن.

كما يجب على الباحثين أن يجدوا طرقًا لاستيعاب الظواهر التفسيرية مثل النص الفريد (أي القراءة الفردية للنص وهو استعمال فردي للعبة الإلكترونية)، والنص الجماعي (مثل المناقشة في غرفة المحادثة لتفاصيل فيلم أو برنامج تلفزيوني). هذه الأمثلة تقدم تحديات تتعلق بالطريقة التي يتم بها تسجيل وتقييم تجارب المفسرين للنص في تلك الحالات.

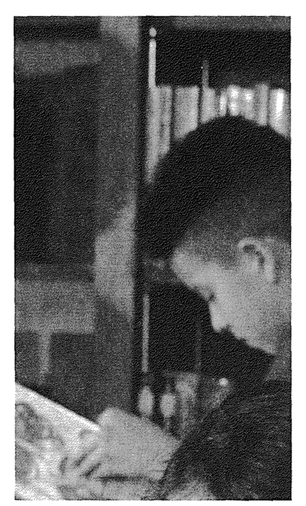
مشروعات التفسير

إن كثيرًا من الأبحاث والدراسات تنتشر في مجال تعلم القراءة والكتابة، بحيث يصبح من الصعب استعراض تاريخها في هذا الميدان. فمفهوم التفسير المتعدد المعاني يجعل النصوص ذات القنوات المتنوعة من المعلومات ذات المعنى، وربما تشكل دليلاً لأنها بعيدة عن الوسائط. أحد مصادر التحليل التي تبحث في طريقة توصيل النصوص المتعددة المعاني هي دراسة كتب الصور، ومن ثم (مؤخرًا) الروايات (مثل لويس ٢٠٠١م، ماك كلاود ٢٠٠٠م، نولدمان ١٩٨٨م).

وهناك أبحاث أخرى تعالج بصورة أوضح المشهد المعاصر الأوسع للعديد من أشكال النصوص المتعددة المعاني الآخذة في التوسع (مثل الفرمان، هنكمان، مور، فيلبس وواف ١٩٩٨م، كوب وكالانتزي ٢٠٠٠م، فلود، هيث ولاب ١٩٩٧م، ماكي ٢٠٠٢م، رينكنج، ماكينا، لابو وكيفر ١٩٩٨م، توركل ١٩٩٨م).

لقد أظهر التعامل مع قراءة النصوص المطبوعة غالبًا تركيزًا أقل تعددًا في المعاني وأكثر ضيقًا يقتصر على جوانب فك رموز النصوص المطبوعة، والتي أدت

إن تعلم القراءة والكتابة هو أحد طرق الحركة في العالم المعاصر وليس هناك حرف واحد تفك رموزه في الفراغ أو حتى في تجربة مخبرية. ذلك لأن الخروج من السياق هو سياق في حد ذاته



في الغالب إلى تكوين أفكار قيمة، ولكنها فشلت في أن تأخذ في الحسبان التكوين الثقافي لمختلف تجارب تعلم القراءة والكتابة. وقد أخذت بعض مشروعات الدراسات الثقافية في الحسبان القدرات التفسيرية عبر الوسائل لدى الصغار. ويبدو أن البحث الذي قام به «دايسون» (١٩٩٧م، ١٩٩٩م) يبرز في هذا المجال وذلك لجمعه بين التركيز الوثيق والنظرة الواسعة. كما أن أبحاث «ليفنجستون» و«بوفين» (١٩٩٩م، ٢٠٠١م) في بريطانيا وأوروبا مفيدة كذلك نظرًا لأنها مشروعات تقوم على أساس الدراسات الثقافية ومثلها بالفائدة الأبحاث التي أجريت حول الطريقة التي يمكن للنصوص الجديدة أن تعمل بها. ويبقى «موراي» (١٩٩٧م) مصدرًا مفيدًا بشكل خاص لهذه المعلومات.

التفكير الجمعي

كيف يختار المفسرون أولوياتهم لفهم نص من عدة منابر تنقل النصوص خلالها في سوق النصوص المعاصرة؟ وكيف تؤثر قدرات القراء الإنتاجية (مثل التواصل في غرفة المحادثة، وتكوين موقع على الشبكة، وكتابة الخواطر الخيالية) على إدراكهم للنص؟ وإلى أي مدى تكون القدرات الإنتاجية الجديدة نوعًا جديدًا من الاستجابة؟ هذه أسئلة ملحة.

نظرًا للبيئة النصية المركبة والمتداخلة التي تتم القراءة فيها في الوقت الحاضر لا بد من إجراء أكبر قدر ممكن من الأبحاث حول قضايا مثل: القارئ والنص والسياق. ولا حاجة للأبحاث في أن تشتمل دائمًا على جميع العناصر الثلاثة في آن واحد أو بنسب متماثلة، إلا أن الدراسات التي تركز على أحد العناصر دون الإقرار بغياب العناصر الأخرى تقلل من فائدتها. كما أن القضايا التفصيلية حول حركة العينين وفك رموز الأحرف وهلم جرًا ما تزال مهمة ولكن دورها المحدود والمعين في تطوير أشكال كافية من تعلم القراءة والكتابة لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار.

إن تعلم القراءة والكتابة هو أحد طرق الحركة في العالم المعاصر وليس هناك حرف واحد تفك رموزه في الفراغ أو حتى في تجربة مخبرية، ذلك لأن الخروج من السياق هو سياق في حد ذاته قد يتداخل مع الأسوب الاستراتيجي العادي الذي يضعه القارئ لنفسه!

إن تأكيد السياق أو على تفاصيل فك الرموز يجب ألا يسيطر على المعنى الخاص والمعنى الداخل القائم في قلب القراءة. فعندما نتعامل مع نص شفهي على صفحة أو شاشة فإننا نفكر بكلمات شخص آخر. فقد تحدث الشعراء والفلاسفة حول غموض هذه العلاقة الحميمة. وقد قال «ديكي» (١٩٨٧م): إن الشعر هو «إيقاظ أحاسيس شخص آخر ألا وهو الشخص الغريب». كما قال «تايلور» (١٩٩١م): «إن شكل العمل الفني يظهر شخصيته حسب توجيهه». وفكرة «ليوتارد» (١٩٨٣/١٩٩٨م) تقول: إن كلمة «نحن مركبة على الأقل من الأنا الذي يكتب والأنت الذي يقرأ».

وأخيرًا فقد طور «ديريدا» (٢٠٠١م) فكرة «التفكير الجمعي» حيث إن الخطاب للغريب وتكوين «التفكير الجمعي» عناصر مهمة للغاية في القراءة والكتابة والمفاهيم التي يجب ألا تفقد أثناء استكشاف الأبحاث لأشكال جديدة من التقنية.■

علاقة المعلم بالطالب

الأفضل أن تكون (شبه) رسمية

ترجمة: عمر عثمان جبق – المدينة المنورة
المصدر: يو أس نيوز - إبريل ٢٠٠٥

على الرغم من أن أدوار المدرس والطالب تبدو بسيطة وواضحة. إلا أنه توجد نقاط في العلاقة بينهما لا بد من تعريفها لكي تصبح مدرسًا ناجحًا. لطالما شبهت العلاقة بينهما بالعلاقة بين المحامي و(زبونه) أو الطبيب ومريضه. كذلك الأمر فإن المعلم الخبير يزود (زبائنه) بخدمات خاصة وعليه معاملتهم بلباقة واحترام مهنيين. هذا ويتطلب التعليم الجيد تنمية اهتمام شخصي بالطلاب بحيث ينبغي على المدرسين الموازنة بين المهنية الحيادية والصداقات الشخصية.

إن كنت خريجًا جديدًا أو أستاذًا مساعدًا جديدًا فأنت أقرب إلى الطلاب من حيث السن من معظم أعضاء هيئة التدريس في الكلية. وقد يكون ذلك في صالحك أو ضدك. فمن الممكن أن تشارك الطلاب في اهتماماتهم، وأذواقهم وآرائهم وهذا يعطيك حافزًا على التواصل معهم. ومن ناحية ثانية، قد يكون من الصعب عليك الابتعاد عنهم وتجنب مصادقتهم. وبالتالي عليك تقييم أعمالهم ووضع درجاتهم بحيادية مطلقة وهذا صعب للغاية في حال وجود علاقة حميمة. لذلك ينصح المدرسون بإقامة علاقة شبه رسمية مع الطلاب بحيث تكون هذه العلاقة قريبة بما يضمن الود والتعاون بين الطرفين وتكون بعيدة بما يضمن عدم وجود قسوة أو جفاء من المدرسين تجاه أي طالب.

قد تؤثر مخاوفك الأولى من التدريس على علاقتك بالطلاب كونك مدرسًا جديدًا، لكنك سرعان ما تكتشف أن معظم مخاوفك وهمية ولا أساس لها. فمثلاً تزول مخاوف الوقوف أمام الطلاب للمرة الأولى بنهاية الأسبوع الأول حينها تكون قد حفظت أسماء الطلاب ويتحول الفصل من قاعة غرباء إلى قاعة مليئة بالأصدقاء. إلا أن بعض المدرسين يخشى أن يسأل الطلاب أسئلة عن المادة التي يدرسونها يتعذر على المدرسين الإجابة عنها، لكن هذا نادرًا ما يحدث. ولكن في حال عدم معرفتك بالإجابة اعترف بذلك وتعهد أن تعطي الإجابة في الحصة القادمة. سيحترم الطلاب صراحتك الفكرية (ولكن حافظ على هذه الصراحة كي لاتفقد مصداقيتك).

إن معظم الطلاب مؤدبون ونادرًا ما يحاول أحدهم إحراج المدرس أو تحديه. ليست المشكلة في التعامل مع الطلاب غير المهذبين، لكنها تكمن في كيفية إثارة فضولهم الفكري وحثهم على الحوار والنقاش. وتذكر أن تبدأ كل فصل دراسي جديد بنية طيبة واحترام شديد يلمسه الطلاب، وأن تظهر لهم اهتمامًا بالغًا في نجاحهم في المادة واحرص على أن تكون نزيهًا وعادلاً عندها يغضون الطرف عن كثير من عثراتك.

الموازنة بين الأدوار الشخصية والأدوار التربوية

يجب أن تركز في علاقتك مع الطلاب على تسهيل التعليم وليس على تنمية روابط اجتماعية. بالرغم من وجود مجالات عديدة يمكن للتعليم أن يحدث فيها. فمثلاً إذا أراد الطلاب متابعة نقاش ما

في مطعم الكلية للوجبات السريعة بعد المحاضرة قد تكون هذه فرصة جيدة لتوسيع دورك التعليمي والتربوي إلى ما وراء حدود قاعة التدريس وبذلك تتعرف على الطلاب عن كثب. ولكن كن حذرًا في مقابلتك الطلاب فقط لبحث قضايا اجتماعية لأن مثل هذه المقابلات الاجتماعية تشجع على البوح بأسرار خاصة وتؤدي إلى علاقات أكثر حميمية. تذكر أن هذه هي التجربة الأولى لمعظم الطلاب خارج منازلهم. وغالبًا ما يبحث الطلاب عن علاقات مشابهة لتلك التي ألفوها في منازلهم وعندما تحاول أنت تلبية حاجاتهم العاطفية قد تجد نفسك منخرطًا في علاقات غير لائقة. هذا ويساعدهم الإصغاء إلى مشاكلهم الشخصية بإظهار التعاطف والفهم يساعدهم على معالجة الضغوط التي يواجهونها في الجامعة. وإبداء النصح لهم مرة أو مرتين مناسب جدًا. لكن عندما يجعل منها الطالب طقسًا أسبوعيًا أو يوميًا حينها يصبح من الصعب عليك معاملته على قدم المساواة مع باقي الطلاب من حيث الفروض الجامعية أو درجات الاختبار.

تجنب أن تصبح سلطويًا محضًا في محاولتك عدم التقرب من الطلاب لأن الطلاب في الأساس يعتبرون المدرسين أفراد سلطة. لذا يمكن المبالغة في هذا الدور. عليك اتباع المثل القائل «لا تكن صلبًا فتكسر ولا لينًا فتعصر». ولا تحاول عرض عضلاتك المعرفية للتأثير عليهم إذ يمكن أن تبدو في هذه الطريقة مدعيًا للعلم أو منفاخًا. وعلامة الخطر هنا هي ميل الطلاب إلى السخرية والتعليق غير اللائق على أسئلة زملائهم. وهذا بدوره قد يقسم الفصل ويقضي على أي حافز لدى الطلاب في الحوار وإبداء الرأي.

على الرغم من بذل أفضل ما عندك من جهد، لابد من ظهور خلافات بينك وبين بعض الطلاب. في مثل هذه الحالات. تذكر أن الفصل الدراسي ليس مكانًا مناسبًا لإظهار هذه الخلافات والخوض فيها. لذا ينصح بحل هذه الخلافات خارج الكلية في أي مكان عام.

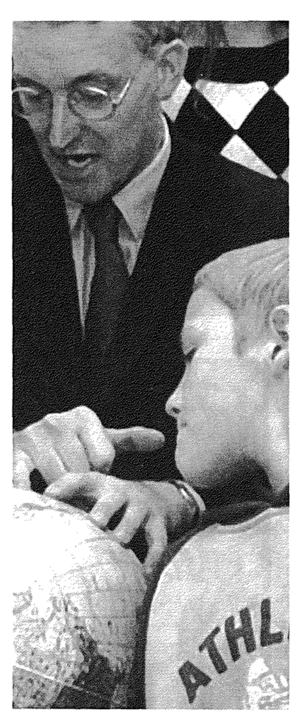
يشمل الجزء الآخر من دورك كمدرس تقديم النصح للطلاب حول العديد من المشاكل. رغم رغبتك الفطرية في مساعدة المحتاجين للمساعدة عليك التمييز بين المشاكل المتعلقة بالدراسة (وهنا من المناسب تقديم المساعدة) والمشاكل الشخصية الخاصة (وهنا من غير المناسب تقديم النصح حتى لو كنت مرشدًا متمرنًا). بعبارة أخرى، عندما لا يكون أداء الطالب مقنعًا بسبب عادات دراسية سيئة يمكنك اقتراح طرق جديدة لتطوير هذه العادات، ولكن إن جاءك أحد الطلاب يطلب نصحًا في مشكلة عاطفية (مثل الإحباط، القلق، المخاوف المرضية) أصغ إليه بتعاطف وحوله إلى مركز صحة الطالب أو المركز الاستشاري.

أخيرًا كن مرنًا فيما يتعلق بمواعيد تسليم الواجبات الفصلية أو الاختبارات خاصة في حال الظروف غير العادية ولكن كن حازمًا كي لا يساء فهم طيبة قلبك.فمثلاً إن لم يتمكن أحد الطلاب من أخذ الاختبار بسبب مشكلة طبية، أو حالة وفاة في العائلة، أو حادث سير، أو حالة طارئة ما يجب أن تسمح له بالتعويض عن الاختبار وعليه إثبات هذه الحالة الطارئة وعندما لا يستطيع إثبات ذلك عليك استخدام حكمتك لكشف مصداقيته مستندًا إلى أدائه السابق في الفصل وما تعرفه عنه (وهذه طريقة أخرى للتعرف على الطلاب شخصيًا). ومن جهة ثانية، لا يمكن تبرير عدم أخذ الطالب الاختبار لأنه قرر البقاء على الشاطئ يومًا إضافيًا بعد عطلة منتصف العام مهما التمس من عذر وأطال الشرح.

ظاهرة الغشّ

يثير الغشّ مشاكل خاصة بين المدرس والطالب لأنه خرق للثقة وانتهاك للوائح والأنظمة الجامعية. تشير الدراسات إلى أن الأغلبية الساحقة من طلاب الجامعة قد غشوا في مرحلة ما من مسيرتهم الجامعية على الرغم من كل التحذيرات من عواقب هذا السلوك. ولابد لكل مدرس من مواجهة هذه المشكلة. ومع ذلك هناك أمور يمكنك القيام بها كمدرس لمنع هذه الظاهرة. يرى الخبراء الذين درسوا المشكلة أن الطلاب يستبيحون الغش إذا كان المدرس لا يكترث بالاختبارات أو إذا كان الفصل كبيرًا جدًا ولم يكن المراقبون من المدرسين وكانت المخاطر قليلة.

في حالة الفصول الكبيرة لابد من اتخاذ بعض الإجراءات لمنع الغش مثل توزيع نموذجين أو أكثر



من الاختبار نفسه وإبعاد الطلاب عن بعضهم بترك مقاعد شاغرة بينهم. إن استخدام الاختبارات نفسها عامًا بعد عام إنما هو دعوة واضحة للغش لأنه من غير الممكن ضمان سلامة الاختبارات وهذا ما أظهرته الدراسات.

يحدث الغش بنسب أقل بكثير في الفصول الصغيرة وتفيد الجهات المسؤولة عن الاختبارات أن ذلك يعود إلى أن الجو العام في هذه الفصول أكثر ودًّا وخصوصية وهذا يشعر الطلاب بضوابط أخلاقية أكثر تمنعهم من خرق ثقة المدرس. ومن الممكن تأسيس مثل هذه العلاقة حتى في الفصول الضخمة وبذلك يمكن تطوير فاعلية التدريس ومنع الغش في الوقت ذاته.

قد تعزز الاختبارات المصممة بشكل رديء ظاهرة الغش. يجب ألا تكون الاختبارات روتينية وتعتمد على نوع واحد من الأسئلة، كالحفظ عن ظهر قلب مثلاً. إنما يجب التنويع لأن الهدف من الاختبارات هو قياس إنجاز الطالب لأهداف المادة الهامة وليس قدرته على الحفظ غيبًا. هناك أمر آخر لابد من التنويه إليه ألا وهو مسألة السرقة أو الانتحال. لابد لكل مدرس أن يعرّف الطلاب بهذا الموضوع لئلا يقعوا فيه. ولكي يعتمدوا على أنفسهم في إنجاز فروضهم الدراسية.

العلاقات الشخصية

إن معظم القواعد والأنظمة المتعلقة بالعلاقة بين المدرس والطالب بديهية. لا ينبغي لأي مدرس تحت أي ظرف الإساءة لأي طالب عن قصد أو مواعدة طالباته. على كل المدرسين تحديد ساعات مكتبية لمناقشة جوانب المادة العلمية التي يجدها الطلاب صعبة. وفي حال محادثة هاتفية مع الطالب على المدرس ألا يطيل فيها. وعند مخاطبة الطالب عليه أن يكون رسميًا، رزينًا ويبتعد عن الخوض في أحاديث اجتماعية خاصة. إن كان هناك مشكلة مع أحد طلابك حاول أن تشرك أكثر من مدرس فقد يكون لديه أفكار مفيدة تساعدك على حل المشكلة وهذا من شأنه تقليل الشائعات الزائفة التي يطلقها الطلاب عن مدرسيهم. عليك دومًا أن تذكّر الطلاب بدورك المهني ودورهم تجاهك. أظهر لهم أنك تهتم بأمرهم كطلاب ولكن اشرح حدود اهتمامك بهم كي لا يساء فهمك. وفي حال ضرورة الإرشاد والتوجيه النفسي حاول ترتيب ذلك مع الجهة المختصة في الكلية. على المدرس معاملة كل الطلاب بلباقة وكرامة بغض النظر عن جنسهم، لونهم، جنسيتهم، أو صفاتهم الشخصية. وفي حال إحراج أو احتقار أي طالب عمدًا من قبل المدرسين فقد تمت الإساءة إلى العملية التعليمية بحد ذاتها وليس فقط إلى الطالب. لا أحد معصوم عن الخطأ أو التحامل ولكنه يجب علينا بذل قصارى جهدنا لإزالته من فصولنا الدراسية. ■

المعاجم..
أوعية الفكر اللغوي

نصار رمضان عمر – الإسكندرية



المعاجم اللغوية أو القواميس من أهم المراجع التي يرجع إليها كل إنسان. سواء أكان هذا الإنسان من دارسي اللغة أم من ذوي الدراسات المختلفة. وذلك لأننا جميعًا نصادف الكثير من المصطلحات والكلمات التي لا نعرف مدلولها، ومن ثم نضطر لاستشارة المعجم لإزالة ما استعجم علينا.

وكلمة المعجم هي المقابل العربي لكلمة «Dictionary» الإنجليزية من «Dictio» اللاتينية، وتعني الكلمة أو العبارة. ولقد عرف «المعجم الوسيط» المعجم بأنه «عبارة عن كتاب لمفردات اللغة مرتب على حروف الهجاء، وجمعه: معجمات ومعاجم». ولقد استخدمت كلمة «قاموس» عنوانًا لأحد المعاجم العربية القديمة وهو «القاموس المحيط»، ثم أصبحت الكلمة علمًا على هذه الفئة من الأوعية المرجعية إلى جانب كلمة معجم. كما عرّف معجم «Oxford» المعجم بأنه «الكتاب الذي يتناول مفردات لغة ما»، حيث يبين طريقة كتابة هذه المفردات، وطريقة نطقها، ومعانيها، واستخداماتها ومترادفاتها، واشتقاقاتها، وتاريخها».

وتتلخص أهمية المعاجم في التعرف على المفردات من حيث: طريقة كتابتها، وطريقة النطق بها، ومترادفاتها، وجمعها، ومقابلاتها، واشتقاقها، وتاريخها، واستخداماتها. وقد يجمع المعجم كافة هذه الجوانب، أو يركز على بعضها دون الأخرى وفقًا للسياسة التي وضعها له القائمون على إعداده. وعلى كل فالمعاجم اللغوية تنقسم إلى فئتين رئيستين هما: المعاجم أحادية اللغة، والمعاجم متعددة اللغات (أو معاجم الترجمة).

١- المعاجم أحادية اللغة

وتتمثل هذه الفئة في المعاجم التي تتناول مفردات لغة واحدة، وتقوم بشرحها وبيان مدلولاتها بنفس ألفاظ اللغة، وتنقسم هذه الفئة بدورها إلى عدة أشكال، منها:

- **معجم المفردات:** وهو الذي يورد مفردات اللغة وفقًا لترتيب هجائي معين (مثل طريقة القافية أي ترتيب المفردات بعد تجريدها من حروف الزيادة وفقًا للحرف الأخير، ومن أمثلتها لسان العرب لابن منظور، أو ترتيب المفردات وفقًا للحرف الأول مثل المعجم الوسيط)، ثم يقوم بشرح وتفسير كل مفردة وفقًا للسياسة التي وضعها معدوه، ومن أمثلة هذا النوع: القاموس المحيط، وتاج العروس، والصحاح، والمنجد، ومعجم Oxford.

- **معاجم النطق:** وتهتم هذه النوعية ببيان طريقة نطق المفردات وخاصة أسماء الأعلام، ومن أمثلتها: «إصلاح النطق» لابن السكيت الذي يتناول علاج أخطاء النطق، والتمييز بين الألفاظ المتشابهة في النطق، والألفاظ متفقة الوزن مختلفة المعاني، وكذلك الألفاظ مختلفة الأوزان متفقة المعنى.

- **معاجم النصوص:** تقتصر هذه النوعية على المفردات الواردة بكتاب معين أو في أعمال مؤلف معين، وهي بمثابة كشافات شاملة لهذه النصوص. وتكتسب هذه النوعية أهمية خاصة مع تطور دراسة البلاغة والأسلوب، واستعمال الحاسب الآلي في تحليل النصوص وإحصاء الظواهر اللغوية، ومن أمثلتها «المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم» لمحمد فؤاد عبد الباقي.

معاجم المعاني: وهي التي تهتم بالأفكار والمفاهيم وتعتبرها الأساس الذي تدور حوله المعالجة. فإذا كنا نلجأ لمعاجم المفردات للبحث عن معاني كلمة معينة، فإننا نلجأ لمعالجم المعاني للبحث عن أنسب الكلمات للتعبير عن أفكار أو معان معينة. فعلى سبيل المثال إذا كنا نكتب موضوعًا عن الملابس، فإننا سنجد في هذه المعالجم كافة الكلمات التي تدور حول موضوع الملابس وأنواعها. ومن أمثلة هذه المعاجم: «فقه اللغة وسر العربية» للثعالبي، و«المخصص» لابن سيدة، و«جواهر

الألفاظ» لقدامة بن جعفر.

معاجم الألفاظ العامية: ظهر هذا النوع من أجل الحفاظ على سلامة اللغة من الألفاظ العامية، وهذه الألفاظ تختلف من مكان لآخر وفقًا للموروثات الثقافية واللغوية لسكان كل منطقة. ومن أمثلتها «معجم الألفاظ اللغوية في اللهجة اللبنانية» لأنيس فريحة.

معاجم الدخيل والمستعار: ظهرت هذه المعاجم نتيجة اختلاط الثقافات واللغات مع بعضها. ولذلك اهتمت هذه النوعية ببيان المفردات الدخيلة على اللغة العربية من حيث بيان أصلها وتعزيز ذلك بشواهد من القرآن الكريم والحديث الشريف وأشعار وكلام العرب الثقاة. ومن أمثلة هذه المعاجم: كتاب «شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل» لشهاب الدين الخافجي.

معاجم الألفاظ المهجورة: وتهتم هذه النوعية بغربلة مفردات اللغة وبيان ما هو مستخدم مما هو مهجور. ولا يوجد في اللغة العربية من هذه النوعية أمثلة حتى الآن. ومنها في الإنجليزية «Supplementary English glossary/ By: James orchard Halliwell-Philips».

المعاجم المعيارية: وهي المعاجم التي تشتمل على مجموعة من المفردات لتناسب مستوى نمو أو دراسي معين. ومن أمثلة هذه المعاجم ما أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة من ثلاثة معاجم بمستويات مختلفة هي: «المعجم الكبير» و«المعجم الوسيط» و«المعجم الوجيز».

معاجم المختصرات والأسماء الاستهلالية: ظهرت هذه النوعية من المعاجم نتيجة قيام الكثير من الكتابات في المجالات المختلفة باستخدام الكثير من الرموز والمختصرات والأسماء الاستهلالية، مثل كتابة «ج.م.ع» لتدل على جمهورية مصر العربية، وكتابة «USA» لتدل على الولايات المتحدة الأمريكية. وهذه المعاجم نجدها في اللغات الأجنبية كثيرة مثل: «Abbreviations Dictionary/ by: Ralph De-Solla».

معاجم أخرى: وإلى جانب الأشكال السابقة توجد عدة أشكال أخرى مثل: «معاجم الأخطاء الشائعة»، و«معاجم القوافي»، و«معاجم الكلمات الجديدة»، و«معاجم مشتقات الألفاظ»، و«معاجم المصطلحات».

٢- المعاجم متعددة اللغات:

ويطلق على هذه الفئة معاجم الترجمة، حيث



تشتمل على مفردات إحدى اللغات وما يقابلها بواحدة أو أكثر من اللغات الأخرى. ولربما جاءت هذه المعاجم عامة شاملة التغطية مثل: قاموس «المورد» لمنير بعلبكي، و«القاموس العصري» لإلياس أنطون إلياس.

وقد تركز المعاجم متعددة اللغات على مفردات مجال معين تتخصص فيه مثل: «قاموس البنهاوي الموسوعي في المكتبات والمعلومات» للدكتور شعبان خليفة، و«المعجم القانوني» لحارث سليمان الفاروقي.

المعاجم اللغوية في الدراسات اللغوية:

يعد علماء اللغة أول من عرفوا واستخدموا المعاجم، بل هم الذين اهتموا بإعدادها، وعكفوا على دراستها من خلال مناهج مختلفة، على اعتبارها جزءًا من تراث الفكر اللغوي. ويتلخص منهج اللغويين في دراسة المعاجم (إجمالاً دون الخوض في تفسيرات لهذا المنهج، لأننا لسنا في سبيل عرض المناهج وتحقيقها وتحليلها ونقدها) في النقاط الآتية:

- التعريف بالمعجم والقائمين على إعداده، ومدى كفاءتهم في ذلك المجال.
- التعرف على الهدف الأساسي من إخراجه.
- التعرف على المنهج المتبع في جمع المادة اللغوية، ومذهب ومدرسة المؤلف اللغوية، وأثر ذلك على عرض مفردات اللغة بالمعجم.
- التعرف على أهم المصادر التي اعتمد عليها

المؤلف في جمع المفردات وبيان مدلولاتها. والعمل على التحقق من مصداقية هذه المصادر.

- التحقق من مدى التزام المؤلف بالمنهج الذي ساقه لنفسه في إعداد المعجم.

- التعرف على طريقة تنظيم المعجم وأثر ذلك على استخدامه.

- وصف حواشي ومقدمات وفهارس المعجم. والتعرف على أثرها على المعجم ومكانته واستخدامه.

- التعرف على كيفية معالجة المعجم لمفردات اللغة، والتحقق من بعض مفرداته.

- دراسة الطبعات المختلفة للمعجم، والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بينها. وملامح تطور المعجم من خلال المقارنة بينها.

- بيان مواضع القصور والمآخذ التي أخذت عليه، وكذلك الإيجابيات التي يتميز بها.

- المقارنة بين هذا المعجم والمعاجم الأخرى.

- التعرف على أهم الدراسات التي قامت على المعجم.

ومن الجدير بالذكر أن تلك الجوانب قد يركز بعض اللغويين على بعضها، ويتركون البعض الآخر.

المعاجم اللغوية في الدراسات المكتبية

ينظر أصحاب الدراسات المكتبية واختصاصيو المكتبات إلى المعاجم على أنها نوع من المواد المرجعية، تلك المواد التي يتم الرجوع إليها للتعرف على معلومات محددة دون قراءتها من أولها لآخرها.

ويعرف المخصصون في المكتبات المعاجم على أنها الأوعية التي وضعت لتستشار عن ماهية مفردات لغوية معينة، سواء كان هذا التعرف على مرادفات الكلمة أو ضدها أو جمعها أو مقابلها في اللغات الأخرى، أو طريقة النطق بها.

هذا، ويدرسها اختصاصي المراجع من خلال المنهج الخماسي لتقييم المراجع، والذي يساعده على تحديد واختيار المعجم المناسب لكل مستفيد. ويتلخص هذا المنهج في:

١- التعرف على مسؤولية إعداد المعجم (أي التعرف على المؤلف والناشر أو الطابع، ومدى كفاءة كل منهم في إعداد المعاجم).

٢- التعرف على سعة المعجم من خلال:

- السعة الكمية: أي التعرف على كمية المفردات التي يشملها المعجم. وهل هو شامل لمفردات اللغة أم يشمل بعض المفردات لتتناسب مع مرحلة عمرية معينة كالمعجم المدرسي.

- السعة الزمنية: أي معرفة الحد الزمني الذي وضعه القائمون على إعداد المعجم لجمع المفردات. ومن ثم معرفة مدى شمول المعجم على المفردات الجديدة. وما أقرته مجامع اللغة خلال فترة معينة.

- السعة المكانية: ومن خلالها نتعرف على مدى حرص القائمين على إعداد المعجم على جمع المفردات من كافة البيئات والمناطق. أم أنهم ركزوا على منطقة أو مناطق معينة فقط. ومن ثم يحدد المستخدم مدى صلاحية المعجم لبيان ماهية المفردات التي يريدها أم أنه يركز على مفردات منطقة أو دولة أو لهجة معينة.

- السعة النوعية: ومن خلالها نتعرف على مستوى المعجم. وهل هو معجم للطلبة أم للباحثين. وكذلك معرفة هل هو أحادي اللغة أم متعدد اللغات وما هي هذه الفئات التي يتناولها.

٣- التعرف على طريقة معالجة المعجم للمفردات.

٤- التعرف على طريقة تنظيم المفردات داخل المعجم، وكيفية الوصول إلى أية مفردة.

٥- التعرف على الجوانب الشكلية للمعجم، من حيث التعرف على شكل المعجم (مطبوع أم إلكتروني) وحجمه وعدد الصفحات وأنماط الطباعة، وهل توجد كشافات أصبعية تساعد على الوصول السهل والسريع للحرف المطلوب. ■

المراجع:

١- المراجع العامة، تأليف: عبدالستار الحلوجي.
٢- المكتبة والبحث، إعداد: حشمت قاسم.
٣- الأوعية المرجعية، إعداد: السيد السيد النشار.
٤- المصادر المرجعية المتخصصة، إعداد: محمد فتحي عبدالهادي، ونعمات سيد أحمد، وأسامة السيد محمود.
٥- المكتبة العربية، تأليف: ناهد الشعراوي.
٦- نصوص من مصادر التراث، إعداد: ورد محمدي عزب.
٧- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة.
٨- Oxford English Dictionary.

سماته الأساسية الطلاقة والمرونة والأصالة

الإبداع.. أعلى مستويات الموهبة

نايل يوسف سيف* - مصر

* أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أسيوط .

مع بداية القرن الحادي والعشرين، وفي ظل التطورات التي يشهدها العالم المعاصر، وما تفرضه التغيرات المتلاحقة في شتى ميادين المعرفة برزت الحاجة إلى رعاية الأفراد الموهوبين، القادرين على حل المشكلات، فالمستقبل يعتمد على قدرات الإنسان ومواهبه بصورة أكبر من اعتماده على الموارد الطبيعية.

إن العصر الذي نعيش فيه يحتاج إلى العقول الموهوبة المبدعة، القادرة على تكييف ظروفها وحاجاتها مع التغير الذي يحدث في البيئات المحيطة، حتى تساير التطور وتستطيع تقديم الجديد والفريد في المجالات المختلفة، فقدرنا أننا نعيش في عصر تتفجر فيه العلوم والمعارف بسرعة مذهلة، وما إن تبتدع فكرة حتى يهرع التكنولوجيون إلى استغلالها بابتكار جديد.

لقد أصبح الموهوبون والمبدعون الآن هم الأمل الأكبر في حل المشكلات التي تهدد البشرية التي تعددت كمًا ونوعًا، وصار الموهوبون في أي مجتمع هم الثروة القومية والطاقة الدافعة نحو الحضارة والرقي؛ إذ تمثل الثروة البشرية عاملاً أساسيًا من عوامل التغيير والتطور والرقي، فعن طريق الموهوبين والمبدعين تم التوصل للمخترعات الحديثة في شتى الميادين والمجالات، وعن طريقهم ازدهرت الحضارات وتقدمت الإنسانية خطوات واسعة للأمام.

وقد أدركت الدول المتقدمة التحديات التي تفرضها الظروف المتجددة للمجتمع العالمي، حيث لم تعد العادات المألوفة كافية لمواجهة المواقف الجديدة، فكل موقف جديد ينطوي على مشكلات متنوعة تتطلب طلاقة في التفكير ومرونة في التنفيذ وأصالة وتفردًا في الحل، ولذلك فتحت تلك الدول أبوابها أمام العقول الموهوبة المبدعة المهاجرة ووفرت لهم الفرص المادية وهيأت المناخ لرعايتهم واستثمار إبداعاتهم في كافة المجالات فصارت سوقًا للموهوبين والمبدعين تقوم عليهم وبهم.

والحقيقة أن جهود رعاية الموهوبين هي جهود مستمرة قديمًا وحديثًا، ولا تقتصر على الدول المتقدمة وحدها، كما أنها ليست مسؤولية جهة بعينها وإنما هي مسؤولية مشتركة وموزعة بين جميع أفراد المجتمع. وقبل التطرق إلى هذه الجهود يجدر بنا الوقوف على تعريف الموهبة وخصائص الموهوبين.

تعريف الموهبة

من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة استعداد فطري لدى الفرد. وكلمة الموهبة مشتقة من الأصل وهب، وهي تعني العطية للشيء بلا مقابل، و قد جاء في مختار الصحاح: وهب، أي وهب له شيئًا والاتهاب هو قبول الهبة، والموهبة هي الشيء الذي يملكه الإنسان، وفي لسان العرب: وهب يهب وهوبًا، أي يعطيه شيئًا .وفي القاموس المحيط: وهب يهب ، والموهبة العطية والسحابة وأوهب الشيء له أي دام له.

التعريف الاصطلاحي للموهبة

ومن أشهر التعريفات الاصطلاحية للموهبة التعريف الذي طوره الدكتور رنزولي ١٩٧٨م مصمم البرنامج الإثرائي الثلاثي الأبعاد، حيث يؤكد رنزولي أن الموهبة تتكون من التفاعل بين ثلاث مكونات أساسية هي: القدرات العقلية، والدافعية أو الالتزام بالمهمة، والإبداع ، ويشير هذا التعريف إلى أن الموهوبين هم الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذا الترتيب من الخصائص والسمات واستخدامها في أي مجال من المجالات الإنسانية،

وهؤلاء الموهوبون يحتاجون إلى فرص تربوية وخدمات تعليمية لا تتوافر عادة من خلال الدراسة العادية في المدارس.

و السبب الرئيس لاهتمام العلماء بهذا التعريف هو أن أي موهوب من الضروري له في أي مجال من المجالات أن يستخدم الخصائص الثلاث وهي: قدرة عقلية عالية، قدرة إبداعية مرتفعة، دافع قوي للإنجاز والمثابرة.

خصائص الموهوبين

يتميز الموهوبون بخصائص متعددة يمكن عرضها فيمايلي:

- يتعلمون المهارات الأساسية أفضل من غيرهم وبسرعة ويحتاجون فقط إلى قليل من التمرين.
- أفضل من أقرانهم في بناء الفكر والتعبير التجريدي واستيعابه.
- أقدر على تفسير التلميح والإشارات من أقرانهم.
- لا يأخذون الأمور على علاتها، غالبًا ما يسألون كيف؟ ولماذا؟
- لديهم القدرة على التركيز والانتباه لمدة طويلة.
- غالبًا ما يكون لديهم رغبات وهوايات ممتازة وفريدة من نوعها.
- يتمتعون بطاقة غير محدودة.
- لديهم القدرة المتميزة للتعامل الجيد مع الآباء والمدرسين والراشدين ويفضلون الأصدقاء الأكبر منهم سنًا.

تعتبر عملية تشخيص الموهوبين عملية معقدة تنطوي على الكثير من الإجراءات التي تتطلب استخدام أكثر من أداة من أدوات قياس وتشخيص الموهبة، ويعود السبب في ذلك إلى تعدد مكونات وأبعاد الموهبة

- لديهم الرغبة لفحص الأشياء الغريبة وعندهم ميل وفضول للبحث والتحقيق.
- تصرفاتهم منظمة ذات هدف وفعالية وخاصة عندما تواجههم بعض المشاكل.
- لديهم الحافز الداخلي للتعلم والبحث وغالبًا ما يكونون مثابرين ومصرين على أداء واجباتهم بأنفسهم.
- يتصفون بقوة الملاحظة لكل ما هو مهم وكذلك رؤية التفاصيل المهمة.
- يستمتعون كثيرًا بالنشاطات الفكرية.
- لهم القدرة على التفكير التجريدي وابتكار وبناء المفاهيم.
- لهم نظرة ثاقبة لعلاقات الأثر والمؤثر.
- قد يستاؤون من الخروج على الأنظمة والقواعد.
- عندهم حب الأسئلة لغرض الحصول على المعلومات كما هي لقيمتها الاستعمالية.
- عادة ما يكونون ناقدين مقيمين وسريعين في ملاحظة التناقض والتضارب في الآراء والأفكار.
- عندهم القدرة على الإلمام بكثير من المواضيع واسترجاعها بسرعة وسهولة.
- يستوعبون المبادئ العلمية بسرعة وغالبًا ما تكون لديهم القدرة على تعميمها على الأحداث والناس أو الأشياء.
- غالبًا ما يقسمون المادة الصعبة ويجزئونها إلى مكوناتها الأساسية ويعملون على تحليلها وفق نظام معين.

قياس وتشخيص الموهوبين

تعتبر عملية تشخيص الموهوبين عملية معقدة تنطوي على الكثير من الإجراءات التي تتطلب استخدام أكثر من أداة من أدوات قياس وتشخيص الموهبة، ويعود السبب في ذلك إلى تعدد مكونات وأبعاد الموهبة، وتتضمن هذه الأبعاد: القدرة العقلية، والقدرة الإبداعية، والقدرة التحصيلية، والمهارات والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية والعقلية، ومن هنا كان من الضروري الاهتمام بقياس كل بعد من الأبعاد السابقة.

مقاييس القدرة العقلية

تعتبر القدرة العقلية العامة المعروفة مثل مقاييس ستانفورد ـ بينية، أو مقياس وكسلر من المقاييس

المناسبة في تحديد القدرة العقلية العامة للمفحوص، والتي يعبر عنها عادة بنسبة الذكاء وتبدو قيمة مثل هذه الاختبارات في تحديد موقع المفحوص على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، ويعتبر الطفل موهوبًا إذا زادت نسبة ذكائه عن انحرافين معياريين فوق المتوسط.

مقاييس التحصيل الأكاديمي

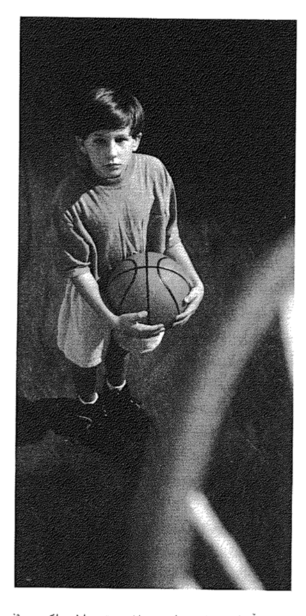
تعتبر مقاييس التحصيل الأكاديمي الرسمية، من المقاييس المناسبة في تحديد قدرة المفحوص التحصيلية، التي يعبر عنها عادة بنسبة مئوية، وعلى سبيل المثال تعتبر امتحانات القبول أو الثانوية العامة، أو الامتحانات المدرسية، من الاختبارات المناسبة في تقدير درجة التحصيل الأكاديمي للمفحوص، ويعتبر المفحوص متفوقًا من الناحية التحصيلية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن ٩٠ ٪.

مقاييس الإبداع

تعتبر مقاييس الإبداع أو التفكير الابتكاري أو المواهب الخاصة من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص، ويعتبر مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الذي يتألف من صورتين: اللفظية والشكلية، من المقاييس المعروفة في قياس التفكير الإبداعي وكذلك مقياس تورانس وجيلفورد للتفكير الابتكاري، الذي تضمن الطلاقة في التفكير، والمرونة في التفكير، والأصالة في التفكير، ويعتبر المفحوص مبدعًا إذا حصل على درجة عالية على مقاييس التفكير الإبداعي أو الابتكاري.

مقاييس السمات الشخصية والعقلية

تعتبر مقاييس السمات الشخصية والعقلية التي تميز ذوي التفكير الابتكاري المرتفع عن غيرهم وأحكام المدرسين، من الأدوات المناسبة في التعرف إلى السمات الشخصية، العقلية، مثل الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، وقوة الدافعية والمثابرة، والقدرة على الالتزام بأداء المهمات، والانفتاح على الخبرة. كما تعتبر أحكام المدرسين من الأدوات الرئيسة في التعرف إلى الأطفال الموهوبين أو الذين يمكن أن يكونوا موهوبين والذين يتميزون عن بقية الطلبة العاديين، وتتكون أحكام المدرسين من خلال ملاحظاتهم للطلبة في المواقف الصفية واللاصفية، ومدى مشاركتهم الصفية، وطرحهم لنوعية معينة



من الأسئلة، واستجابتهم المميزة، واشتراكهم في الجمعيات العلمية، وتحصيلهم الأكاديمي المرتفع، وميولهم الفنية و الموسيقية والرياضية.

الجهود العالمية والعربية لرعاية الموهوبين

وضع الإسلام أول لبنات الاهتمام بالمتفوقين، قال تعالى في محكم تنزيله: ﴿يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرًا كثيرًا وما يذكر إلا أولو الألباب﴾ سورة البقرة: ٢٦٩ . ومن تفسير الحكمة أنها الكتاب والفهم، وتفسر أيضًا بأنها العقل، ولعل الأسوة الحسنة رسولنا صلى الله عليه وسلم الذي اصطفاه الله على سائر خلقه يمثل أجل وأسمى مراتب التفوق، وأعلى درجات الموهبة. ومن هنا بدأ عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وبنظرة ثاقبة باختيار الرجل المناسب في

المكان المناسب من قادة عسكريين أو قضاة، ومن أمثلة ذلك زيد بن ثابت الصحابي الجليل فقد أدرك الرسول تميزه وفطنته فوجهه لتعلم العبرية فتعلمها في نصف شهر وتعلم السريانية في سبعة عشر يومًا. وتابع الخلفاء الراشدين رضوان الله عليهم هذا النهج فكانوا يخصصون الرواتب للنابغين والعلماء.

ولم يقل الأمر في الحضارة العربية الإسلامية عما كان عليه في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين. وفي القرن التاسع عشر قام محمد علي حاكم مصر بإرسال الرسل إلى الكتاتيب في أنحاء البلاد وإلى الأزهر الشريف ليجمع التلاميذ المتفوقين وكان يرسل منهم البعثات إلى الخارج، وإلى هؤلاء المتفوقين يرجع الفضل في ازدهار مصر في تلك الفترة علميًا وثقافيًا وحربيًا. هذا وقد تنبهت الدول المتقدمة التي تحتل مكانة رائدة في مجالات عديدة إلى فكرة تربية المتفوقين ورعايتهم. وفيما يلي سوف نتعرض لأهم التجارب العالمية والعربية في مجال رعاية المتفوقين:

الولايات المتحدة الأمريكية

في الولايات المتحدة الأمريكية قام الرئيس (جيفرسون) بتقديم اقتراح وهو تجميع أفضل العباقرة في مدرسة خاصة في ولاية فيرجينيا. وهكذا تم إنشاء مدرسة «توماس جيفرسون الثانوية للعلوم»، وكذلك أنشئت مدرسة «برونكس الثانوية». التي تعتبر من أقدم المدارس التي أنشئت لرعاية ذوي القدرات الخاصة ويقوم العمل في هذه المدرسة على فكرة الإثراء التعليمي، وتقديم مواد مكثفة في مجالي العلوم والرياضيات.بالإضافة إلى المدارس الخاصة التي ذكرت فإنه يوجد عدد من المراكز التي تهتم بشؤون الطلبة المتفوقين، والتي تهتم بتقديم برامج إثرائية خلال فصل الصيف، ومن تلك المراكز: مركز القرن الحادي والعشرين الذي يهتم بتقديم أنشطة إثرائية للطلاب المتفوقين في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهي عبارة عن قراءات إضافية في مادة الرياضيات تسمح لهم بالانتقال من خلالها لصفوف أعلى. هذا ويكشف التقرير المسحي للمركز القومي لأبحاث المتفوقين والموهوبين NRC /GT عام ١٩٩٩ عن تميز الطلاب المتفوقين والموهوبين في ثلاثين ولاية أمريكية في المدارس الثانوية، ويشير التقرير إلى ضرورة الاهتمام باحتياجات هذه الفئة والعمل على تلبيتها.

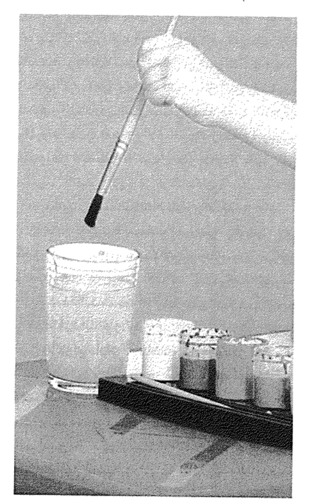
اليابان

تعتبر اليابان أمة المئة والعشرين مليون متفوق، أما أسرار التفوق الياباني في الإنتاج والإبداع والإدارة صناعة الآليات والإلكترونيات فتتمثل في:

- اهتمام المعلمين في اليابان بالأطفال المتفوقين عن طريق تنمية القدرات والمهارات لديهم.
- المساعدة على تنمية المواهب والقدرات للأطفال قبل سن الالتحاق بالمدارس.
- النظر إلى كل طفل على أنه يمكن أن يكون موهوبًا ومتفوقًا.
- تعاون الآباء والمعلمين في تنمية المهارات التي تؤدي إلى الابتكارية من العناصر الأساسية في العملية التربوية.
- البحث الدائب عن أفكار وإبداعات جديدة.

أستراليا

تقدم استراليا برنامجًا تقوم بتنفيذه سبع



مدارس لتعليم الموهوبين وهو برنامج الطلاب ذوي القدرات العقلية العالية. ويهدف هذا البرنامج إلى تدريب المعلمين على عمليات الكشف عن الموهوبين كما يهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

- زيادة فهم المدرسة والمجتمع وقبولهم لحاجات التعليم لدى الطلاب الموهوبين.
- زيادة معدلات استيعاب جميع الطلاب في برامج تعليم الموهوبين.
- التركيز على استراتيجيات التعليم لزيادة نواتج التعلم للطلاب الموهوبين في البيئات المحرومة.

فرنسا

تتبع فرنسا نظام السماح للطفل الموهوب بالدخول في رياض الأطفال قبل السن القانونية، وفي عام ١٩٧١ تأسست جمعية وطنية للأطفال المتفوقين عقليًا وبدأت وزارة التربية الفرنسية بالتخطيط لبعض البحوث التي تتصل بالطفل المتفوق في المدرسة.

المملكة المتحدة

يمكن عرض التجربة البريطانية في رعاية المتفوقين عن طريق مدرسة «بيلين لتعليم المتفوقين» حيث تقدم هذه المدرسة برنامجًا يهدف إلى إحراز التلاميذ المتفوقين نجاحًا وتزويدهم بخبرات أكاديمية متقدمة في العلوم الطبيعية والإنسانية والرياضية، ويتعاون الكثير من المؤسسات البحثية والجامعية مع المدرسة في تطوير المناهج الدراسية، وآليات تعليم وتعلم الأطفال الموهوبين.

الدول العربية:

إدراكًا من الدول العربية بأن المتفوقين هم الخامة البشرية التي يجب أن تهتم بها الدولة وترعاها لأنها ثروة المستقبل وعدته في بناء تقدمه العلمي، ومواجهة تحديات العصر، فقد أخذت تهتم بإعداد هذه الفئة إعدادًا حسنًا وتقدم الرعاية لهم.

السعودية

وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات حضارية في هذا المجال تتمثل في برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم وهي مبادرة تعتبر ترجمة لما نصت عليه السياسة التعليمية التي حددت من ضمن أهدافها: الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الفرص والإمكانات المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة ووضع برامج خاصة لهم، وقد

يشير مصطلح الموهبة إلى سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف. والموهوب هو الفرد الذي يملك استعدادًا فطريًا وتصقله البيئة الملائمة. لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد

اكتمل لهذا البرنامج الأساس العلمي من خلال البحث العلمي الذي تم بدعم وإشراف وتمويل من مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية وبتعاون مع وزارة التربية والتعليم التي استمرت خمس سنوات، وخرجت بتسعة مجلدات تضمنت المقاييس العلمية المقننة على المجتمع السعودي التي سيتم بواسطتها الكشف والتعرف على الطلاب الموهوبين، كما تضمنت نماذج لبرامج في الرعاية الإثرائية في العلوم والرياضيات. ويهدف البرنامج إلى:

- تطوير برنامج متميز يتضمن إعداد الاختبارات والأساليب والطرق العلمية التي تستخدم في التعرف على الأطفال الموهوبين والكشف عنهم.
- تقديم الرعاية العلمية والتعليمية للطلاب الموهوبين على شكل برامج إثرائية إضافية.
- تشجيع الطلبة الموهوبين في التعبير عن مواهبهم وإبداعاتهم واختراعاتهم على شكل مسابقات وجوائز مادية ومعنوية.
- تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية للموهوبين.

وفي عام ١٤١٩هـ أعلن عن تأسيس مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين التي كان يرعاها ويرأس مجلس أمنائها صاحب السمو الملكي الأمير عبدالله بن عبد العزيز ولي العهد آنذاك، وكان خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز -رحمه الله- قد أصدر أمره السامي بالموافقة على إنشاء مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين عام ١٤٢٠هـ. وتتركز أولويات المؤسسة في رعاية

الموهوبين في المراحل العمرية المبكرة. وربط الموهبة باحتياجات التنمية والتقدم، بالإضافة إلى إنشاء هيئة متخصصة بتسويق إبداعات الموهوبين لدى القطاع المستخدم. ويتمثل مهام المؤسسة في الآتي:

- توفير الدعم المالي لبرامج مراكز الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.
- توفير المنح للموهوبين لتمكنهم من تنمية مواهبهم وقدراتهم.
- إنشاء جوائز في مجالات الموهبة المختلفة.
- إعداد البرامج والبحوث والدراسات العلمية في مجال اختصاصها ودعمها.
- تقديم المشورة للجهات الحكومية وغير الحكومية لغرض رعاية الموهوبين.

الإمارات

وفي دولة الإمارات تأسست جمعية الإمارات لرعاية الموهوبين عام ١٩٩٨ بمبادرة طيبة من عدد من المواطنين المؤمنين بأهمية اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتهدف الجمعية إلى:

- البحث عن الموهوبين ونشر الوعي حول أهمية رعايتهم.
- تشجيع ومساعدة الموهوبين على الابتكار والاختراع وإصدار النشرات لإبراز جهودهم.
- التنسيق مع الجهات والمؤسسات الرسمية لضمان الرعاية الكاملة للموهوبين.

مصر

أنشأت مصر مدرسة خاصة بالمتفوقين هي: مدرسة المتفوقين بعين شمس١٩٩٠م. بعد أن تبلور اهتمام المجتمع المصري بالمتفوقين في إنشاء بعض الفصول الخاصة بهم وتشكيل بعض اللجان لرعايتهم، حيث برزت فكرة إنشاء فصول خاصة بالمتفوقين ملحقة بمدرسة المعادي الثانوية عام ١٩٥٥/١٩٥٦م.

الأردن

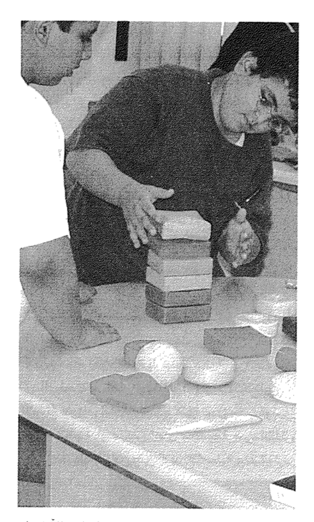
في عام ١٩٧٧م تم الإعلان عن مشروع مدرسة اليوبيل بالأردن وباشرت المدرسة عملها في السنة الدراسية ١٩٩٣/١٩٩٤م كأول مدرسة متخصصة بتعليم الطلبة المتفوقين في المنطقة العربية، ومدرسة اليوبيل هي مدرسة ثانوية مستقلة حكومية. تقدم برنامجًا تعليميًا متكاملاً للطلبة المتفوقين أكاديميًا مدته أربع سنوات، ومن أبرز أهداف مدرسة اليوبيل:

- تطوير الاستعداد الأكاديمي والجوانب الشخصية للطلبة وتنمية مهارات التفكير الناقد الإبداعي.
- العمل مع مركز التميز الإبداعي على تنمية الوعي العام باحتياجات الطلبة المتفوقين وأساليب رعايتهم.
- تلبية الاحتياجات الأكاديمية والانفعالية الخاصة بالطلبة المتفوقين.

وفي عام ١٩٩٦ تم الإعلان عن تأسيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين AC/GT في حفل اختتام الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين التي عقدت في عمان بتنظيم من مدرسة اليوبيل، وبدعم من مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، وقد تم اختيار عمان مقرًا للمجلس ومدرسة اليوبيل مضيفة له، ومن أبرز أهداف المجلس:

- العمل على وضع استراتيجية عربية لرعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين بمختلف مراحلهم العمرية والدراسية تتضمن آليات عمل محددة وقابلة للتنفيذ بمساعدة الأجهزة الحكومية وغير الحكومية بما يتلاءم مع تطلعات الأمة العربية.
- توثيق الصلات العلمية والتربوية بين أعضاء المجلس من الدول العربية المختلفة وتسهيل تبادل الخبرات العربية فيما بينهم في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين.

> كانت أولى المحاولات العلمية لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق العقلي هي ما قام به جالتون عام ١٨٦٩م من خلال التعرف على دور الوراثة في تكوين الموهبة والتفوق الذهني



- زيادة الوعي والتعريف بحاجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم وأساليب رعايتهم.
- إجراء البحوث والدراسات النظرية والتجريبية المتخصصة بميدان الموهبة والتفوق والإبداع.

الكويت

تعد الكويت من الدول الخليجية الرائدة في مجال رعاية المتفوقين، فقد اهتمت بطرق اكتشاف المتفوقين وتقديم أفضل وسائل الرعاية لهم.

البحرين

في البحرين أسست جمعية الموهبة والإبداع البحرينية برئاسة الشيخ فواز بن محمد الخليفة، وتهدف الجمعية إلى زيادة الوعي المجتمعي بالموهوبين والمبدعين باعتبارهم ثروة وطنية.

قطر

في قطر فقد تم إنشاء المركز القطري للموهوبين والمبدعين بهدف الوصول إلى رؤية واضحة المعالم فيما يتعلق بالموهبة وتنوعها وأساليب رعايتها.

الإبداع أعلى مستويات الموهبة

كانت أولى المحاولات العلمية لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق العقلي هي ما قام به جالتون عام ١٨٦٩م من خلال التعرف على دور الوراثة في تكوين الموهبة والتفوق الذهني، واستخدم في محاولته هذه مصطلح العبقرية التي عرفها بأنها: القدرة التي يتفوق بها الفرد والتي تمكنه من الوصول إلى مركز قيادي سواء في مجال السياسة أو الفن أو القضاء أو القيادة. إلا أن هذا المصطلح اختفى سريعًا وحل محله مصطلح التفوق العقلي والمتفوقون عقليًا. وأصبح هذا المصطلح هو الأكثر استخدامًا وتداولاً في البحوث والدراسات والبرامج التعليمية.

ثم توالت البحوث والدراسات للتعرف على الموهوبين حتى جاء ستانفورد بينيه عام ١٩٠٥م وطور اختبارًا للذكاء عرف فيما بعد باسمه (اختبار ستانفورد بينيه) لتطبيقه في تصنيف الأطفال والتعرف على ذوي الذكاء المنخفض الذين سموا بالمتخلفين عقليًا، وذوي الذكاء المرتفع الذين أطلق عليهم المتفوقين عقليًا. وأصبح هذا المقياس من أهم المقاييس التي تستخدم في التعرف والكشف عن الموهوبين. وقد دعم هذا الاتجاه لقياس الذكاء ظهور العديد من النظريات والمفاهيم حول القدرات العقلية.

ويشير مصطلح الموهبة إلى سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف. والموهوب هو الفرد الذي يملك استعدادًا فطريًا وتصقله البيئة الملائمة، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم... وغيرها. ومن الناحية التربوية هناك صعوبة في تحديد وتعريف بعض المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة التي تبدو كثيرة التشعب ويسودها الخلط، وعدم الوضوح في استخدامها. ويعود ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة. ومن المصطلحات التي ترتبط بالموهبة:

- التفوق التحصيلي، ويشير إلى التحصيل العالي، والإنجاز المدرسي المرتفع.

فالتحصيل الجيد قد يعد مؤشرًا على الذكاء. ويعرف المتفوق تحصيليًا بأنه الطالب الذي يرتفع في إنجازه، أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية، أو المتوسطين من أقرانه.

- التميز، المتميزون كما يعرفهم مكتب التربية

الأمريكي هم الذين يتم الكشف عنهم من قبل أشخاص مهنيين ومتخصصين، وهم الذين تكون لديهم قدرات واضحة ومقدرة على الإنجاز المرتفع.

- الذكاء، وهو القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود، والتفكير بشكل عقلاني، والتفاعل مع البيئة بكفاية. فالذكاء يعبر عن قدرات الفرد في عدة مجالات، كالقدرات العالية في المفردات والأرقام، والمفاهيم وحل المشكلات، والقدرة على الإفادة من الخبرات، وتعلم المعلومات الجديدة.

- الإبداع، ويشير إلى إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكرًا أو عملاً، وهو بذلك يعتمد على الإنجاز الملموس، ويعد الإبداع أعلى مستويات الموهبة. فالمبدع إنسان موهوب بدرجة كبيرة. والإبداع لغة مشتق من الفعل «أبدع الشيء» أي بدأه وأنشأه واخترعه لا على مثال، من بَدَعَه يُبْدَعُه بدْعًا. ومنه ﴿بديع السموات والأرض﴾ (البقرة: ١١٧) أي مبتدعها وموجدها. والبديع اسم من أسماء الله الحسنى، ومعناه المبدع أو أنه بديع في نفسه لا مثيل له. و«البديع» علم يعرف به وجوه تحسين الكلام. وأبدع الشاعر أي جاء بالبديع. والبديع: المبتدع.

واللفظ المقابل للإبداع في اللغة الإنجليزية هو (Creativity) وهو مشتق من كلمة (Creation) بمعنى الخلق، وقد انتشر هذا اللفظ كاصطلاح في أوروبا في عصر النهضة ليشير إلى ما هو أصيل ومثمر. ومنذ الخمسينيات من هذا القرن حتى الآن وجهت البحوث لدراسة التفكير الإبداعي من جوانبه المختلفة.

الإبداع في الاصطلاح النفسي

تعددت تعريفات الإبداع وتنوعت بشكل كبير، ومن تلك التعريفات:

- تعريف تورانس (Torrance): يعرف تورانس الإبداع في الميدان التربوي بأنه عملية تحسس الفجوات المفقودة وتكوين الفرضيات المتعلقة بها واختبار الفريضات والتعبير عن النتائج وتعديل اختبار الفرضيات، ويرى أن جوهر العملية التعليمية هو وجود مشكلة تحتاج إلى حل.

ويلاحظ أن تعريف تورانس للإبداع يركز على أنه حالة من التوتر عند المبدع تدفعه إلى القيام بعمل شيء لسد حالة النقص التي يراها، ويظل في حالة تساؤل وتجريب حتى يصل إلى اختبار صحة فروضه وحل مشكلاته والوصول إلى نتيجة مرضية له.

- تعريف جيلفورد (Gulford): يرى جيلفورد أن الإبداع مجموعة من القدرات، هذه القدرات هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والقدرة على التحليل والتركيب، وإعادة التحديد، والتقويم. ويفرق جيلفورد بين حالتين هما القدرة على الإبداع، والإنتاج الإبداعي؛ فالقدرة على الإبداع تعني إمكانية الإبداع. أما كون الشخص الذي لديه القدرة على الإبداع منتجًا بالفعل لإنتاج إبداعي أو أنه غير منتج فذلك يعتمد على عدد من الظروف التي تشمل دوافع الفرد الخاصة والتنبيهات والفرص التي تقدمها له البيئة المحيطة. ويرى جيلفورد أن السلوك الإبداعي يعتمد على ناحيتين: التفكير التنويعي وقدرات إعادة التحديد.

- تعريف شتاين (Stein): يرى شتاين أن الإبداع هو العملية التي ينتج عنها عمل جديد مقبول أو ذو فائدة أو مرض لدى مجموعة من الناس. ويركز تعريف شتاين على الإبداع كعملية عقلية وليس



كإنتاج، فالإنتاج هو نتيجة للعملية الإبداعية ويمكن أن يكون محكًا لها ولكنه ليس وحده الإبداع.

– تعريف محمود عبدالحليم منسي: يرى محمود عبدالحليم منسي أن الإبداع هو القدرة على إنتاج أشياء جديدة من عناصر قديمة، وهذه القدرة تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة. وأن الفرد المبدع هو الفرد القادر على التفكير الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة تتميز بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه وهذه القدرة يمكن التدرب عليها وتنميتها.

ويشير هذا التعريف إلى نقطة مهمة هي إمكانية تنمية القدرة الإبداعية والتدرب عليها. ويرى المفتي أنه يمكن الجمع بين أكثر من اتجاه في تعريف الإبداع. ويعرف الإبداع بأنه عملية لها مراحل متتابعة وتهدف إلى نتاج يتمثل في إصدار حلول متعددة تتسم بالتنوع والجدة. وذلك في ظل مناخ عام يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته.

ويقرر جوخاتينا (Khatena) ١٩٧٣ أن تعريفات الإبداع أصبحت من الكثرة والتداخل بحيث يصعب علينا اختيار واحد منها للعمل بمقتضاه. ولايعكس هذا التعدد في تعريفات الإبداع اختلافًا أو تناقضًا حقيقيًا بين المتحدثين في هذا المجال بقدر ما يعبر عن تعقد تلك الظاهرة الإنسانية. فالنشاط الإبداعي، شأنه في ذلك شأن أي نشاط إنساني آخر له جوانبه المتعددة.

مستويات الإبداع

الإبداع هو استثمار لما في العقل من أفكار. وما في الطبيعة من موارد متاحة. وما تصبو إليه النفس من حاجات وأهداف عامة أو خاصة. فالإبداع الإنساني حصيلة توافق عدد من العناصر الداخلية والفطرية مع عوامل أخرى خارجية تخص البيئة والمجتمع. وتتمثل العناصر الداخلية في النشاط الذهني والوجداني الذي يحدث داخل عقل المبدع ووجدانه نتيجة لما يتلقاه من الكون من إيقاعات معينة تؤثر في حسه وفكره، ويتوقف ذلك النشاط على طبيعة الحس ومستوى الفكر. بين العمق والضحالة والكبر والضآلة، ثم تأتي محاولة التعبير عن هذه الإيقاعات بالطريقة الإبداعية التي تناسب حاجات وأهداف المبدع.

الذكاء، وهو القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود، والتفكير بشكل عقلاني، والتفاعل مع البيئة بكفاية

وبصفة أساسية هناك مستويان مختلفان للإبداع:

– المستوى الأساسي. وهو إبداع الموهبة. ويتمثل في خلق عالم من الاستبصارات الجديدة أو تقديم عنصر جديد ذي معنى مثل ما قدمه أينشتاين في نظريته عن النسبية. فقد قدم مجالاً جديدًا عن الفهم لم يكن موجودًا من قبل.

– المستوى الثانوي، وهو أشبه ما يكون بعملية امتدادات تطبيقية لأفكار موجودة دون أن تمس هذه الامتدادات الجوانب الجوهرية لتلك الأفكار.

بعض القدرات الإبداعية وطرق قياسها

يتضمن الإبداع بوصفه قدرة متكاملة مجموعة من القدرات الإبداعية الأساسية أهمها: الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وإن كان بعض الباحثين يعتبر الحساسية للمشكلات سمة دافعية أكثر منها قدرة إبداعية. وقد انتهى الأمر بعامل الحساسية للمشكلات إلى نقله من منطقة القدرات المعرفية إلى منطقة القدرات التقييمية الوجدانية على أساس أنه مجرد منبه إلى قيام مشكلة ما. وأن هذه العملية لاتعدو عملية تقييمية.

وعلى ضوء البحوث المتتالية والتحليلات العاملية المختلفة أصبح ينظر إلى كل قدرة من قدرات الإبداع على أنها قدرة مركبة، بمعنى أن هناك أكثر من قدرة نوعية للطلاقة، وكذلك للمرونة، كما أصبح للأصالة على ضوء التعريفات الإجرائية الجديدة أبعاد متعددة.

وفيما يلي تفصيل لقدرات الإبداع الأساسية وهي: الطلاقة والمرونة والأصالة.

- **الطلاقة** (Fluency):

الطلاقة هي: قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية في مدة محددة وبالتالي فإن الشخص المبدع يتميز بسهولة وسرعة وكمية في إنتاج الأفكار التي يمكن أن يقترحها بالنسبة لموضوع ما.

وهي أيضًا قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات (رموز - أعداد - أشكال - كلمات - أفكار...) المناسبة التي تتمثل فيها بعض الشروط الخاصة خلال فترة زمنية معينة.

وهناك عوامل متعددة للطلاقة أهمها:

- الطلاقة التعبيرية (Expressional Fluency):

وتتمثل في قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى وتحتوي على الكلمات المعطاة بالترتيب المعطى أو التي تحتوي على حروف معينة. ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس هذا العامل اختبار تراكيب الأربع كلمات. وفيه يعطى المفحوص الحرف الأول في كلمات أربع ويطلب منه أن يكمل الكلمات في زمن محدد بأكبر عدد من الطرق بحيث يتكون منها عبارات مفيدة.

- الطلاقة الفكرية (Ideational Fluency):

وهي قدرة الفرد على سرعة استدعاء الأفكار استجابة لمشكلة أو موقف مثير في زمن معين. وتعد الطلاقة الفكرية أهم عوامل الطلاقة. والفرق بين الطلاقة الفكرية والطلاقة التعبيرية أن الأولى تشير إلى القدرة على أن تكون لدينا أفكار. أما الأخيرة فتشير إلى القدرة على صياغة هذه الأفكار في ألفاظ، ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس هذا العامل، أن يذكر المفحوص أكبر عدد ممكن من الأفكار عن موضوع معين أو أكبر عدد من الحلول لمشكلة معينة أو أن يقدم المفحوص عدة عناوين لقصة معينة تقدم إليه.

- طلاقة الكلمات أو الطلاقة اللفظية (Word Fluency):

وتقتصر على توليد الكلمات أو الألفاظ باعتبارها أنماطًا من الحروف الأبجدية توجد في مخزون الذاكرة. وتشير طلاقة الكلمات إلى سرعة التفكير في الكلمات بإعطاء كلمات في نسق محدد لتحقيق مطالب بسيطة تتطلبها تعليمات الاختبارات. ويؤدي عامل المعنى دورًا هامًا فيها.

- طلاقة التداعي (Associational fluency):

وتتمثل في سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ التي تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى. وكذلك القدرة على إعطاء أكبر عدد من المرادفات لكلمة محددة.

وإذا كان عامل الطلاقة يشير إلى سهولة توليد الاستجابات أو الأفكار فإنه لايعني أن المبدعين يجب أن يعملوا تحت ضغط الوقت المحدد، بل يعني أن الفرد الذي يستطيع أن ينتج عددًا كبيرًا من الأفكار في وقت محدد تكون لديه فرصة أكبر لإنتاج أفكار ذات قيمة بوجه عام.

- **المرونة** (Flexibility):

وتتمثل في القدرة على تغيير الوجهة العقلية أو التنويع في الأفكار. وهناك عاملان أساسيان للمرونة:

- المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility):

ويقصد بها قدرة الشخص على تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة معينة. ويمكن أن ينظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي، فالشخص المرن (من حيث التكيف العقلي) مضاد للشخص المتصلب عقليًا.

- المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility):

يرى جيلفورد أن الإبداع مجموعة من القدرات. هذه القدرات هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والقدرة على التحليل والتركيب، وإعادة التحديد، والتقويم

وتتمثل في القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف معين على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة، ويتم قياس هذه القدرة باختبار الاستخدامات غير المعتادة لشيء معين، مثل استخدام الصحيفة في آلاف الأشياء غير مجرد قراءتها، ويتم قياس قدرات المرونة بأكثر من طريقة، مثلاً يتم الكشف عن عدد التنقلات من فكرة إلى فكرة أخرى أو من نوع إلى نوع آخر من المضامين في السياق الواحد، أو يمكن أن نحصر الأنواع المختلفة من الأفكار والصور التي أنتجها الشخص وتحسب له الدرجة بعدد تلك الأنواع.

ويمكن ملاحظة المرونة لدى الفنانين والأدباء من خلال نجاحهم في إنتاج إبداعات متنوعة لا تنتمي إلى إطار واحد.

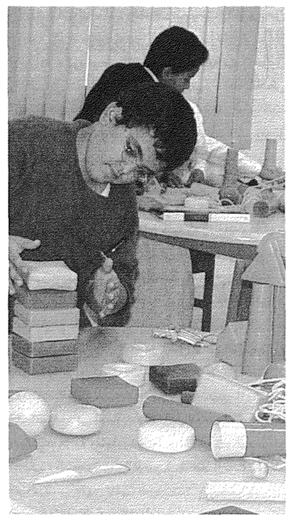
- **الأصالة** (Originality):

وهي من أهم القدرات الإبداعية، وتعني السير في إنتاج الجديد غير المكرر. وتشير الأصالة إلى الأصل (Origin)، وعندما تكون الصورة أو الفكرة أو النشاط أصيلاً، فهذا معناه أن أحدًا لم يصل إلى مثله من قبل.

وتقاس الأصالة بمقاييس كثيرة منها: مقياس عناوين القصص لجيلفورد، وكذلك مقياس المستحيلات أو النتائج البعيدة، وفي مقياس عناوين القصص تعطى قصة قصيرة ويطلب من الشخص ذكر العناوين الممكنة لتلك القصة، وتقدر الدرجة بعدد العناوين غير التقليدية (قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي) التي يعطيها الشخص للقصة الواحدة، وبحيث تكون ذات قيمة من الناحية الأدبية.

وفي اختبار المستحيلات يسأل الشخص أن يذكر ماذا يحدث إذا حدث شيء مستحيل، مثل: ماذا يحدث إذا تم اختراع نظارة يمكن لمن يستخدمها أن يرى ما يدور في عقول الناس من أفكار، وتقدر الدرجة بعدد الأفكار الجيدة وقليلة التكرار (النادرة) التي يقدمها الشخص إجابة عن هذا السؤال.

ومن مقاييس الأصالة أيضًا: بطارية تورانس وفيها مقياس للأصالة يعتمد على رسم أشكال معينة اعتمادًا على خطوط أو دوائر بسيطة، ويطلب من الشخص إكمالها بإضافة خطوط لتكوين أشكال جيدة ونادرة، ولهذا المقياس أسلوب واضح



في التصحيح بحيث يمكن استخلاص درجة مقننة للأصالة من خلال استجابة الأفراد لهذا المقياس.

سمات المبدعين وخصائص التفكير الإبداعي:

لا تنفصل عملية الإبداع عن الدافعية والاستعداد والتمثيل الفكري، وعن حياة الأشخاص المبدعين والشخصية بشكل عام، ومن جهة أخرى فإن الشخصية تغدو أكثر فأكثر أساسًا منهجيًا لعلم النفس، ولاسيما أن دراسة الظواهر النفسية تتم من خلال دراسة الشخصية والربط بينها وبين النشاط والسلوك.

ووفقًا لما ذكره لوفينفلد وبرتين فإن الإبداع يظهر بشكل مميز لدى الأفراد الذين يتوافر لديهم حب الاستطلاع والدافعية والخيال.

وتضيف آن رو (A. Roe) بعض الخصائص الشخصية الأخرى للمبدعين كالرغبة في اقتحام المجهول والغامض، وعدم الامتثال للأعراف والقواعد الجامدة، وكذلك الاستقلالية في التفكير.

والاستبطان الداخلي. وتضيف أنه يجب ألا يفهم من الرغبة في اقتحام المجهول والغامض الميل إلى عدم الانتظام والوضوح، وإنما يعني الرغبة في الخوض في المسائل الصعبة والغامضة وتنظيم ماهو غامض فيها.

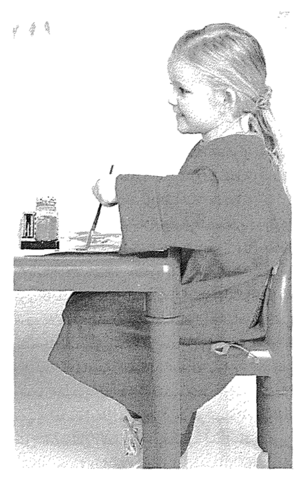
وبصفة عامة، هناك بعض السمات التي يتميز بها المبدع، يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- النظرة إلى الحياة نظرة مرنة غير جامدة أو مطلقة.
- النظرة إلى السلطة على أنها أمر تقليدي وليس أمرًا مطلقًا.
- يتميز المبدع بالشجاعة الأدبية والإقدام والرغبة في اقتحام الأشياء واستكشاف البيئة المحيطة.
- الالتزام بالعمل والمثابرة والتعميم.
- لايميل المبدع إلى التفكير الذي ينظر إلى الأشياء بأنها سوداء أو بيضاء.
- الثقة بالنفس.
- الانفتاح على الجديد والتفاعل معه.
- الاستقلالية والمغايرة.
- حب التجريب والرغبة في ممارسة المهام الصعبة.
- حب المغامرة وروح المخاطرة.
- التمتع بانبساطية عالية وأقرب للاتزان الانفعالي.
- رفض الخضوع المطلق لأوامر الآخرين.
- انخفاض سمة العصابية.
- التوليد السريع للأفكار والتعبير عنها بطلاقة.
- الأصالة والتفوق في مستوى الأداء السلوكي.
- قدرة عالية على تحمل المسؤولية.
- روح الفكاهة والمرح.
- الميل للمرونة بحثًا عن كمال الفكرة.
- أكثر سيطرة وأكثر اجتماعية وأكثر اكتفاء بالذات.
- كثرة الإنتاج والحصول على الجوائز والتقدير من الآخرين.

وبالإضافة إلى السمات السابقة للمبدعين، تعد القدرة على التفكير الإبداعي من أهم مايميز شخصية المبدع، والتفكير الإبداعي هو تفكير مصوغ بطريقة يمكن أن تؤدي إلى نتائج إبداعية، وهذا التعريف يوضح أن المحك الرئيسي للإبداع هو الناتج، ويسمى الشخص مبدعًا عندما يحقق نتائج إبداعية، وتكون النتائج إبداعية إذا اتسمت بالأصالة والمرونة والطلاقة، وجاءت مناسبة لمحكات المجال موضع الدراسة.

وهناك مبادئ عامة للتفكير لكي يصبح إبداعيًا:

- امتلاك كمية هائلة من المعلومات العامة.
- تضمن معرفة مكثفة عن مجال واحد أو أكثر.
- تضمن خيال فعال.
- القدرة على التعرف على المشكلات أو اختراعها.
- الرغبة في انبعاث العمليات الأولية للتفكير في الوعي.
- أولوية التكيف على التمثيل.
- القدرة والرغبة في تقييم العمل.
- امتلاك مهارة إدراك العلاقات والتماثلات واللزوم المنطقي والتفكير الاتفاقي.
- القدرة على التفكير في طرق عدة لحل المشكلات.
- توصيل النتائج بشكل واضح للآخرين.



التدريس للموهوبين: أسسه ومعوقاته

إن رعاية الموهوبين وتنمية قدراتهم – كهدف تربوي نرجوه جميعًا – ليس من مسؤولية مادة دراسية معينة، أو حتى مجموعة مواد دون غيرها. ولكنه مسؤولية مشتركة وموزعة بين جميع المواد الدراسية، كما أن هذا الهدف التربوي ليس هدفًا لمستوى دراسي معين ولكنه يجب أن يبدأ مع أولى سنوات العمر ويظل طوال حياة الفرد ليكون خطًا ومسارًا في فكره ووجدانه.

وللمعلم دور مهم في تحقيق هذا الهدف. وتتوقف فاعلية هذا الدور بدرجة كبيرة على اقتناع المعلم بأهمية رعاية الموهوبين وتنمية إبداعاتهم، وإيمانه بضرورة البحث والكشف عن الموهبة والقدرات الإبداعية لدى تلاميذه.

وليس الأمر بحاجة إلى تأكيد أن المعلم هو العامل الأساسي والمؤثر في العملية التعليمية. فهو الذي ينفذ رؤية التربويين والمخططين لصورة مواطن المستقبل. والمناهج والتنظيمات والإمكانات مع خطورتها وأهميتها تتضاءل أمام أهمية المعلم. ومهما يكن لدينا من أهداف طموحة وسياسات وخطط تربوية واضحة وإمكانات ووسائل لازمة لتحقيق تلك الأهداف، فإن هذا لن يفوق الدور الأساسي والإيجابي الذي يقوم به المعلم في تسخير تلك الإمكانات للوصول إلى الأهداف؛ ولذلك يعد المعلم هو الأساس في العملية التعليمية، وبدونه لا يمكن لأي منهج أن يحقق أهدافه مهما أحكم تخطيطه، ومهما انتقى محتواه، ومهما تنوعت طرق تدريسه وتقويمه، فربما يكون المنهج ممتازًا من حيث تنظيمه فيثير العديد من المشاكل ويقترح طرقًا لحث التلاميذ على الانفعال بها ومحاولة الكشف عن حلول لها، ولكن برغم كل هذا قد يتطوع المعلم بإعطاء التلاميذ المعلومات وحلول المشكلات بطريقة جاهزة، مما يفقد التنظيم المقترح فاعليته لعدم اقتناع المعلم بالغرض منه.

ومعلم القرن الحادي والعشرين محتاج لأن يكون مجددًا ومبتكرًا مبدعًا ومبادئًا بالتجريب ومنظمًا ومديرًا ومرشدًا وقادرًا على إدارة التفاعلات الصفية بكفاءة وفعالية عالية وديمقراطية، وهذه الأدوار هي في حقيقة الأمر أدوار غير تقليدية، أي

يرى محمود عبدالحليم منسي أن الإبداع هو القدرة على إنتاج أشياء جديدة من عناصر قديمة، وهذه القدرة تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة

أنها لا تعتبر مألوفة في إطار التصور التقليدي لدور المعلم في العملية التعليمية.

ولذلك فإن المعلم مطالب بأن يسعى إلى ترقية ذاته ومهنته، فهو لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل هو مبتكر ومبدع يجدد وينوع ويجرب، وهو متفتح يستجيب لكل فكرة جديدة ويعمل على استثمارها وتوظيفها لتطوير العملية التعليمية، وقيادة المعلم في الإطار الجديد قيادة إبداعية إنمائية خلاقة، تعمل على تهيئة أنجح السبل والظروف لنمو أجيال التعليم وإبداعها وتقدمها، والمعلم الناجح هو الذي تبرز شخصيته وإبداعاته من خلال تلاميذه.

ولا يخفى أن التعليم قد يطلق مواهب التلاميذ، وقد يخمدها، فالمناهج التقليدية كثيرًا ما تؤدي إلى إضعاف إمكانيات التلاميذ، وطاقاتهم الفكرية لتركيزها الشديد على حفظ المقررات واكتفائها بتدريب التلاميذ على اجتياز الامتحانات المدرسية. أما المناهج الحديثة -التي تتصف بالمرونة والتجديد- فإنها تقلل من التركيز على الحفظ وتجعل من المعلومات قاعدة للفهم والتحليل والتطبيق وتنمية الفكر والإبداع.

ويمثل المعلم العنصر الأساسي في تناول المنهج على المستوى التنفيذي، كما يمثل التدريس النشاط الرئيسي للمعلم الذي يعتمد على عملياته في إنجاز الأهداف التربوية والكشف عن الأطر السلوكية والإجراءات التنفيذية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. وترتبط قدرة المعلم على القيام بهذه المهام بمدى امتلاكه لأساليب جديدة ومتجددة لإنجاز الأهداف. وبمعنى آخر ترتبط هذه القدرة بمستوى إبداع المعلم التدريسي.

وعندما نتحدث عن عملية التدريس ودورها

في تنمية مواهب وإبداعات المتعلمين فثمة وجهة مهمة تشير إلى الاستجابات والأساليب التدريسية الجديدة غير الشائعة وأنماط السلوك الإبداعية التي يصدرها المعلم أثناء عملية التدريس. هذه الوجهة تمثل إحدى وجهتي التدريس للموهوبين التي تتضمن نشاطًا تدريسيًا موجهًا إلى تنمية قدرات وإبداعات التلاميذ، وتتضمن أيضًا أداء وسلوكًا تدريسيًا يتسم بالابتكارية والتجديد.

ولذلك فإن التدريس للموهوبين يرتبط بعدة مفاهيم تربوية منها: مفهوم التعلم الإبداعي ومفهوم التدريس الإبداعي واتسام النشاط التدريسي بسمات إبداعية. ويرتبط مفهوم التعلم الإبداعي (Creative learning) ارتباطًا وثيقًا بالدور الذي يؤديه التعليم في تنمية الإبداع لدى المتعلمين. ويقصد بالتعلم الإبداعي: العملية التي من خلالها يشعر المتعلم بالمشكلات في المعلومات التي يحصل عليها، مع تجميع المتعلم لهذه المعلومات وتركيبها بطريقة تساعده على تحديد الصعوبات أو التعرف على العناصر المفقودة، مع البحث عن الحلول ووضع التخمينات وتجميع المعلومات وصياغة التعبيرات، بغية التوصل إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ويشير مفهوم التدريس الإبداعي (Creative teaching) إلى إقرار عدد من الاتجاهات التربوية

تعريفات الإبداع أصبحت من الكثرة والتداخل بحيث يصعب علينا اختيار واحد منها للعمل بمقتضاه. ولايعكس هذا التعدد في تعريفات الإبداع اختلافًا أو تناقضًا حقيقيًا بين المتحدثين في هذا المجال بقدر ما يعبر عن تعقد تلك الظاهرة الإنسانية

المستحدثة في التدريس. ويتضمن الخبرات والمهارات والطرق المناسبة، وتدبير فرص التعليم التي تحقق أقصى حد ممكن للتعلم لكل تلميذ، كما يتضمن التدريس الإبداعي الشعور بعدم الرضا عن النتائج التي توصلت إليها الإجراءات القائمة وضرورة وجود أفكار تربوية جديدة والاستعداد لتجربة أفكار أخرى وتقويمها لمعرفة مدى الإفادة منها في التدريس.

وبصفة عامة هنالك مبادئ أساسية يقوم عليها التدريس للموهوبين منها:

- أن يتعرف المعلم على مراحل نمو التلاميذ وكيفية تعلمهم. وذلك حتى يتمكن من اختيار الأهداف التعليمية والوسائل والأنشطة المناسبة التي يقدمها لتلاميذه.
- أن يدرك المعلم حقيقة مفادها أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل عندما يكوِّنون صورة حسنة للذات وعندما يكونون مقبولين لدى الكبار ولدى زملائهم.
- أن يعطي المعلم فرصًا متكررة تسمح بالكشف والاستكشاف في حل المشكلات من خلال الخبرة المباشرة.
- أن يهتم المعلم بإعطاء التلاميذ اختبارات متنوعة. فذلك يؤدي بهم إلى الاستقلال الذاتي والثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية.
- أن يسمح المعلم للتلاميذ بممارسة الأنشطة المختلفة المتنوعة والمتوازنة ويتيح لكل تلميذ أن يتعلم بمفرده في حرية، وكذلك يسمح بالمشاركة الفردية والجماعية داخل وخارج المدرسة.
- أن يضع المعلم خطة خاصة للتعلم الفردي وذلك باختيار المادة والأفكار والأنشطة التي سيقدمها لكل تلميذ حسب حاجاته وميوله.
- أن يؤسس المعلم لبناء خبرات التعلم على ضوء خبرات التلاميذ السابقة، ويربط الخبرات بعضها ببعض ويحدد المراجع والمصادر التي تساعده في تنفيذ مواقف التعليم والتعلم.
- أن يفيد المعلم من الإمكانات والموارد المتاحة والجهود الذاتية للمدرسة ومعلميها وإسهامات الآباء والمجتمع المحلي.
- المرونة في استخدام طرق التدريس وعدم التقيد بطريقة واحدة.

- استخدام الدراسات العملية والتجريبية.
- إتقان مهارات توجيه الأسئلة والطلاقة في استثارة التلاميذ بهذه الأسئلة.
- الإلمام بالمادة الدراسية بشكل متقن.
- إتقان مهارات الاتصال والحوار والعلاقات الإنسانية مع المتعلمين.

ويلخص الدكتور مرشد دبور في مقالة له بعض المبادئ التدريسية التي إذا توافرت في التدريس يمكن أن نطلق عليه أنه تدريس قادر على استثارة مواهب وإبداعات المتعلمين. وهذه المبادئ هي:

- مبدأ الإيحاء:

ويشتق مبدأ الإيحاء من مجموعة من المظاهر الرئيسية في عملية الإبداع التي توصف بأنها عملية ذاتية أولاً. ثم إنها عملية تلقائية: لأن العمل المبدع لايمكن فرضه أو تعليمه بشكل تسلطي. وأن عملية التدريس تعتمد على فن الإيحاءات الاستدلالية أو الإشارات للاحتمالات الممكنة.

إن مبدأ الإيحاء يؤكد أهمية الأشياء التي لا تتصل مباشرة بالموضوع. حيث إنه يوحي بمجموعة من الأفكار والمعاني والتخيلات. وهذه تتدفق لتخلق استجابات إبداعية لدى التلاميذ وتشجع النشاطات المجازية لديهم. ويشتمل مبدأ الإيحاء على:

أ- التجريب: حيث يرى جون ديوي أن التفكير يبدأ بالخبرة وينتهي بخبرة. وأنه الوسيلة لزيادة الفعالية في حياتنا اليومية. ولا يمكن فصله عن صنع القرارات فالطريقة التجريبية ترتبط بمواقف عسرة حقيقية ينبغي التغلب عليها.

ب- المرونة: ترتبط هذه النقطة باختلاف الأفراد في مواهبهم الطبيعية وميولهم وتاريخهم الاجتماعي والثقافي. وترتبط أيضًا بأساليب التدريس الصفية التي ستشتمل على إجراءات يجب أن تكون متجددة وغير ثابتة. بالإضافة إلى الاتجاهات الضرورية لمعالجة المواقف الاستثنائية.

جـ- التخيل: إذ يعتبر الخيال قلب الإبداع ومفتاح طريقة التدريس الإبداعية.

- مبدأ المواجهة:

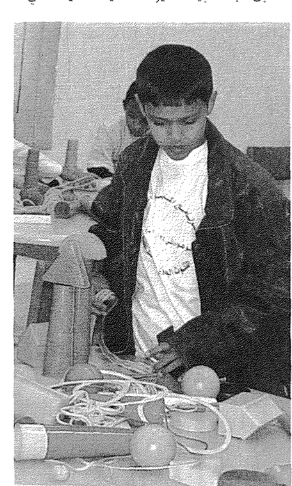
وهو منهج كلي متكامل يشمل المعلم والتلميذ والمادة الدراسية. ويؤكد بشكل خاص على الموقف التجريبي. ويعد أحد المسلمات الحقيقية التي تشكل العملية التربوية. فهو يؤكد وجود المعلم والتلميذ اللذين يواجه أحدهما الآخر في مواقف مشكلية. فكل شخص في الموقف يتعلم ليشارك الآخرين بخبراته الداخلية. هذه الخبرات ديناميكية تتحرك باتجاه زيادة الفهم وتحقيق الذات وتنمية الإبداع. إن غرض هذا المنهج هو إثارة حب الألعاب الخيالية لدى التلاميذ وتنشيطهم لمغامرات إبداعية.

- مبدأ العلاج:

ويعتمد على تشجيع مهارة الإبداع العلاجية للمواد الدراسية. وهذا المبدأ يصلح كمعيار لاختيار الأهداف التربوية وهو يربط بين عملية الإبداع وعملية التدريس والتعلم المبدع والتفكير. فكلها عمليات مترابطة معًا. كما يشجع هذا المبدأ الحرية والمبادرة الفردية.

- مبدأ التأصيل:

ويبين هذا المبدأ دور المعلم في العملية التدريسية وهو ينطبق على العمليات اليومية للصف كتلخيص الدروس وكتابة المقالات وطرح الأمثلة والمشكلات



وعمليات المناقشة والأنشطة والوسائل التعليمية.

-اتسام النشاط التدريسي بسمات إبداعية:

ترتبط تنمية الإبداع كهدف تربوي أكثر من غيره بالنواحي الإبداعية في سلوك المعلمين. فالموقف التدريسي شركة بين المعلم والمتعلمين. ومن ثم فلكل من الجانبين دوره في المشاركة الحقيقية في عملية التدريس بكل ما تشمله من تخطيط وتنظيم وإدارة وتنفيذ. «وعندما نتحدث عن تنمية الإبداع لدى المتعلمين لا يمكننا تجاهل النواحي الإبداعية في نشاط المعلم».

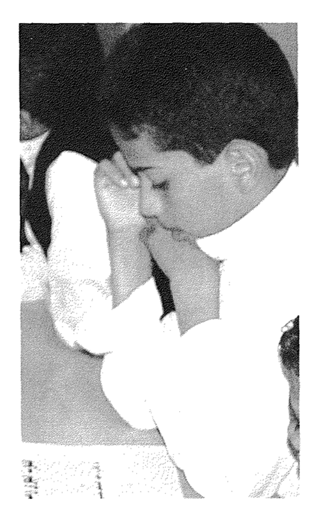
وربما كان الاهتمام بالجانب الإبداعي من أهم ما ينبغي توجيه الاهتمام إليه في بناء شخصية وسلوك المعلمين. إذ لا يمكن للمعلم أن ينمي الإبداع لدى تلاميذه إذا لم يكن هو نفسه مبدعًا ومحبًا للإبداع عاملاً على تنميته.

والتدريس -شأن أي أداء عملي- يتيح المجال عادة لظهور القدرات الإبداعية، وقد لا يكفي أن يوجه المعلم جهوده التدريسية نحو تنمية مصادر القدرة الإبداعية. معتقدًا بذلك أنه حقق الهدف ونمى الإبداع لدى تلاميذه. فتوافر هذه الجهود بشكل روتيني وجامد وغير واع لمعنى الإبداع قد لا يساعد بشكل فعال في تنمية الإبداع بالقدر الذي يمكن أن يساعد به امتلاك المعلم لمهارات إبداعية في معظم أوجه نشاطه التدريسي.

وهناك الكثير من البحوث عن دراسة العلاقة بين سلوك المعلم وتعلم التلاميذ، والنتيجة العامة لهذه البحوث تعزو تعلم التلاميذ وإنجازهم لخصائص معينة في التدريس مثل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ. وإدارة الفصل، ووضوح الهدف، وتنظيم الفصل، والبيئة الصفية، واستراتيجيات التدريس، وأسلوب الإجابة عن تساؤلات التلاميذ واستراتيجيات توجيه الأسئلة.

وقد أوضحت الدراسات التربوية أن ناتج التعلم دالة على أسلوب التعليم، فحيث يكون المعلم هو المصدر الذي يقرر للتلاميذ ماذا يتعلمون وكيف ومتى، وحيث تكون الإثابة خارجية فإن التلاميذ يتفوقون في اختبارات التحصيل، ويكون أداؤهم ضعيفًا على اختبارات الإبداع والتفكير المنطقي التي تتطلب استقلالية في التفكير، ولكن إذا أعطى المعلمون التلاميذ المسؤولية ليقرروا ماذا يتعلمون، وكيف يتعلمون، وكيف يقيمون تقدمهم في التعلم تصبح الإثابة نابعة من التعلم في ذاته. وفي هذه الحالة نجد التلاميذ يتفوقون في حل المشكلات والإبداع والأعمال التي تتطلب التوجه الذاتي ويكون أداؤهم على اختبارات التحصيل ذات المضمون المحدود في هذه الحالة أقل من الحالة السابقة.

ويتحقق إبداع المعلم في أنماط السلوك التي يصدرها أثناء التدريس وبحيث تنصب معظم جهوده التدريسية على تنمية الإبداع وتوفير الخبرات والمهارات والطرق المناسبة لذلك من خلال تدبير فرص للتعلم تحقق أقصى حد يمكن أن يصل إليه التلاميذ من التعلم والإبداع. كما أنه لابد للمعلم من الشعور بعدم الرضا عن النتائج التي توصلت إليها الإجراءات التدريسية القائمة، والشعور بأن الكمال شيء لا يمكن بلوغه ولكن يجب السعي إليه على الدوام. كما يتضمن إبداع المعلم وجود أفكار تربوية جديدة والاستعداد لتجربة أفكار أخرى وتقويمها



لمعرفة مدى الإفادة منها في التدريس.

ويرى أحد الباحثين أن إبداع المعلم يتمثل في مقدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها عمليًا في مجال تخصصه وتظهر في سلوكه التدريسي، كما يتمثل في القدرة على التجديد في طريقة عرض وتنفيذ وتقويم دروسه وفي تصميم الوسائل التعليمية المبتكرة، كما يتضح أيضًا في المبادأة لإيجاد حلول ومقترحات للقضايا أو المشكلات التي تواجهه. فالإبداع يمكن تحقيقه في كل ما تتضمنه عملية التدريس من جوانب وما تتطلبه من أنشطة ومهارات فنية يؤديها المعلم وتنعكس في أساليبه السلوكية.

وتتحقق الإبداعية في الأداء التدريسي للمعلم من خلال اتسام السلوك التدريسي بسمات الطلاقة والمرونة والأصالة. ويقصد بالطلاقة في الأداء التدريسي: قدرة المعلم على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار التربوية المناسبة لتنمية الإبداع لدى التلاميذ أثناء مراحل عملية التدريس.

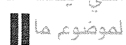
أما المرونة في الأداء التدريسي فيقصد بها: قدرة المعلم على تنويع الأفكار والاستجابات التربوية وتعديل الموقف التعليمي وإعادة تنظيمه بشكل جديد بما يناسب تنمية الإبداع لدى التلاميذ أثناء مراحل عملية التدريس. وتشير الأصالة في الأداء التدريسي إلى قدرة المعلم على إنتاج أفكار واستجابات تربوية جديدة وقليلة التكرار بالمعنى الإحصائي تهدف إلى تنمية الإبداع لدى التلاميذ أثناء مراحل عملية التدريس.

معوقات التدريس للموهوبين

تؤدي طبيعة النظام التعليمي السائد والفلسفة التي يقوم عليها، وخاصة فيما يتصل بأسلوب الإدارة والإشراف التربوي دورًا كبيرًا في تشجيع أو إعاقة التجديد والابتكار في عملية التدريس، كما أن الميدان التربوي قد يكون أحد معوقات رعاية الموهوبين من خلال ما يتبعه من أساليب تدريسية تقليدية وفيما يتبعه من أساليب في إعداد وتدريب المعلمين. وبصفة عامة يمكن تناول العوامل التي تعوق التدريس للموهوبين في بيئتنا العربية من خلال المحورين الآتيين.

- عوامل تتعلق بنظام وفلسفة التعليم.

الطلاقة هي: قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية في مدة محددة وبالتالي فإن الشخص المبدع يتميز بسهولة وسرعة وكمية في إنتاج الأفكار التي يمكن أن يقترحها بالنسبة لموضوع ما



- عوامل تتعلق بالمعلم وإعداده وتدريبه.
- العوامل المتعلقة بنظام وفلسفة التعليم منها:
- وجود الاتجاهات التسلطية والظروف البيئية غير المناسبة التي تقلل من حرية المعلم وتفرض عليه الأهداف والأنشطة وتضع أنظمة تقليدية نمطية للحكم على الأداء بالإضافة إلى وضع مناهج غير مرنة.
- جعل التربية قاصرة على عملية التلقين وحدها دون العمليات التعليمية الأخرى.
- سيادة مفهوم التربية من أجل النجاح.
- اقتصار الامتحانات المدرسية على قياس التحصيل في نطاق محدود.
- وجود القسمة الثنائية بين العمل واللعب أو الدراسة والنشاط.
- سيادة السلوك النظامي، والاهتمام الشديد بالوقت ونوقيت العمل والاقتصاد في الموارد والنفقات.
- غياب الوعي بأهمية الموهبة وضرورة رعايتها.
- العوامل المتعلقة بالمعلم وإعداده وتدريبه منها:
- عدم تمكن المعلم من المادة التعليمية ومهاراتها في كثير من الأحيان.
- سوء علاقة المعلم مع زملائه في كثير من الأحيان وبعدها عن روح التعاون، وفي أحسن الأحوال يخضع المعلم ويمتثل لآراء زملائه في المدرسة.
- اقتصار برامج التدريب على الطرق القديمة التقليدية في التدريس.
- عدم استعداد المعلمين لتلبية حاجات التلاميذ

الموهوبين. كما أنهم لايعرفون طريقة بدء أو تقويم القدرات الإبداعية، وغالبًا ما يشعرون بعدم الراحة تجاه التلاميذ الموهوبين.

- مسؤولية المعلمين عن إنهاء المقررات الدراسية، وعدم السماح لهم بالخروج عن محتوى الكتاب المدرسي، علاوة على التنظيم الجامد لحجرة الدراسة وعدم السماح بالخروج عن هذا التنظيم.

- انعدام الجدية في الدورات والبرامج التدريبية وأخذها على أنها فترة إجازة يبتعد فيها المعلم عن الفصل وعن التلاميذ.

- عدم تشجيع المعلم حينما كان تلميذًا بمراحل التعليم المختلفة على إظهار مواهبه وقدراته الإبداعية.

النظرية الاستثمارية في الابداع و تنميته

نال الإبداع بوصفه ظاهرة إنسانية اهتمام الكثير من العلماء والباحثين، فعكف المئات منهم على كشف غموضه، وفهم كنهه، وتحليل عوامله، بعدما أحاطته الأوهام، وشابته المفاهيم الخاطئة، وظل لفترة طويلة ماضية يفسر على أنه حالة غيبية من الإلهام تمس طائفة مخصوصة من الأفراد فيبدعون.

وفي عام ١٩٩١ قدم روبيرت سترنبرج (Robert J. Sternberg) نظرية متكاملة حول تفسير الإبداع ومصادر القدرة الإبداعية، تختلف عن سابقاتها في تفسير الإبداع وتحديد المصادر الممولة له وطبيعة العلاقة بين تلك المصادر.

وطبقًا للنظرية الاستثمارية، فإن القدرة الإبداعية تعتمد على ستة مصادر هي:

❖ الذكاء وعمليات التمثيل العقلي Intelligence and Mental Processes.

❖ الجوانب المعرفية Knowledge.

❖ أنماط التفكير Styles of Thinking.

❖ الجوانب الشخصية Personality.

❖ الدافعية Motivation.

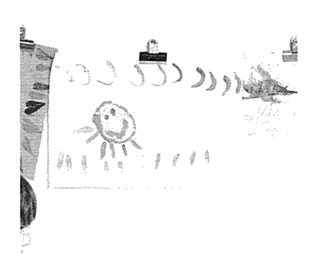
❖ النواحي البيئية Environmental Context.

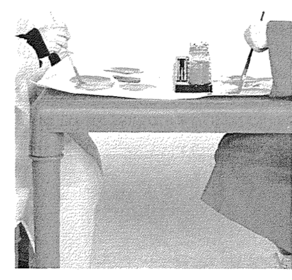
وإذ يفترض سترنبرج مسؤولية هذه العوامل الستة عن تمويل القدرات الإبداعية لدى الأفراد، فإنه يشير إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار أن أيًا من تلك العوامل لايتوقف الإبداع على وجوده، وأن هذه المصادر الستة تمثل القوة الدافعة التي تقف خلف ظهور الإبداع، ولكي يظهر تأثيرها بفاعلية، لابد أن تمول القدرات الإبداعية بطريقة فردية، وطريقة تبادلية، وأيضًا تفاعلية فيما بينها، فعلى سبيل المثال: لابد من وجود الذكاء المرتفع في حالة غياب الدافعية أو انخفاضها، وكذلك وجود ثراء معرفي في حالة ضعف نمط التفكير التشريعي أو غيابه الذي يعد من أقوى أنماط التفكير ارتباطًا بالقدرات الإبداعية. ويشير سترنبرج إلى أن مصادر تمويل القدرات الإبداعية لا تختص بمجال بعينه من مجالات الحياة سواء كان هذا المجال مجالاً عامًا أم خاصًا، وإنما تتكامل فيما بينها بطريقة يصفها سترنبرج بأنها معقدة.

وطبقًا لهذه النظرية فإن الإبداعية لا تنبع من قدرة عامة واحدة ولا من قدرة خاصة بمجال معين، ولكن من مصادر متعددة، مع وجود ارتباطات مختلفة بين هذه المصادر ومجالات الإبداع المتعددة، وطبقًا لهذه النظرية أيضًا فإن القدرة على الإبداع لن يحبطها غياب قدرات فردية معينة أو غياب قدرات خاصة بمجال معين، وإنما تتأثر هذه القدرة من خلال اتحاد وتفاعل المصادر الممولة المشار إليها، وبذلك فإن أي فرد يمكنه القيام بأنشطة إبداعية في أي مجال من المجالات حيثما توفرت مصادر تمويل الإبداع في هذا المجال.

وفيما يلي عرض موجز لمصادر القدرة الإبداعية كما ذكرها سترنبرج:

> ربما كان الاهتمام بالجانب الإبداعي من أهم ما ينبغي توجيه الاهتمام اليه في بناء شخصية وسلوك المعلمين، إذ لا يمكن للمعلم أن ينمي الإبداع لدى تلاميذه إذا لم يكن هو نفسه مبدعًا ومحبًا للإبداع عاملاً على تنميته





❖ الذكاء وعمليات التمثيل العقلي:

يرى سترنبرج أن الذكاء الإنساني يمكن تفسيره من خلال تناول ثلاثة جوانب أساسية هي: المحتوى أو المكونات التي تتم عليها العمليات العقلية، ومستوى الخبرة الذي يتم من خلاله التعامل مع هذه المكونات، والسياق الذي يتم فيه تطبيق وتوظيف المحتوى، وكل جانب من تلك الجوانب الثلاثة له ارتباطاته الإبداعية.

وتبدو العلاقة بين جوانب الذكاء والقدرة على الإبداع من حيث إن الإبداع يتضمن تطبيق عمليات التعامل مع المحتوى العقلي وتطبيق وتوظيف المحتوى في مواقف ومهام جديدة ولحل مشكلات مختلفة.

وتمثل عمليات تعريف وإعادة تشكيل المشكلات دورًا مهمًا وإيجابيًا في تنمية الإبداع، فعلى سبيل المثال نرى الأفراد المبدعين يظهرون إبداعهم من خلال أخذ معلومات وخطوات إجرائية في مجال معين، ثم الإفادة منها في مجال آخر. وبذلك فهم يقومون بإعادة تشكيل مشكلات مجالهم الأساسي من خلال مشكلات ونظريات مجال آخر.

❖ الجوانب المعرفية:

ويقصد بها النواحي المعرفية المتصلة بمجال الإبداع، فلكي يبدع فرد ما في مجال ما لابد له من حد أدنى من المعرفة بهذا المجال، بحيث يمتلك قدرًا من المعارف المتصلة بمجال الإبداع وثقافة المجتمع ودوافع أفراده وحاجاتهم، حتى تأتي إبداعاته ذات قيمة حياتية، وليست مجرد خيالات لا قيمة لها.

❖ أنماط التفكير:

يقصد بنمط التفكير: الأسلوب المفضل لدى الفرد في تناول المشكلات واتخاذ القرار في المواقف المتنوعة، وهو أسلوب شخصي يختلف باختلاف الأشخاص والمواقف، ولا يعتبر نمط التفكير قدرة في حد ذاته، ولكنه أسلوب مفضل لاستخدام القدرات الفردية في مواجهة المواقف والمشكلات. وقد توصل سترنبرج عام (١٩٨٨) إلى نظرية حول أنماط التفكير، تعرف في هذه النظرية على ثلاثة عشر نمطًا للتفكير البشري، ومن هذه الأنماط التفكيرية ما يرتبط ارتباطًا عاليًا بمستوى الإبداع. وفيما يلي توضيح لهذه الأنماط:

- نمط التفكير التشريعي (Legislative Style): ويقصد به تفضيل الفرد لسن وتشريع الحلول وصياغة القرارات في مواجهة المواقف والمشكلات، وهو نمط يقابل النمط التنفيذي (Executive Style) الذي يميل الفرد فيه إلى تطبيق الحلول السابقة المعتادة دون الأخذ في الاعتبار مدى فعالية الحلول أو سلامة القرارات، وهذان النمطان يتوسط بينهما النمط القضائي (Judiciary Style) الذي يعبر عن الأفراد الذين يفضلون تحري الدقة والعدالة في تطبيق الحلول وتنفيذ القرارات المناسبة للمواقف والمشكلات.

وقد وجد سترنبرج أن الأفراد الذين يفضلون نمط التفكير التشريعي يتمتعون بإبداعية عالية يليهم الأفراد الذين يفضلون النمط القضائي ثم أصحاب النمط التنفيذي.

- نمط التفكير العالمي (Global Style): ويعبر هذا النمط عن تفضيل الأفراد لتناول المسائل

والقضايا الكبيرة ذات المستويات العريضة ويقابل هذا النمط نمط التفكير المحلي (Local Style) الذي يشير إلى تفضيل تناول المسائل والحلول الضيقة والمهام الصغيرة.

- نمط التفكير التقدمي (Progressive Style): ويعبر عن الأفراد الذين يفضلون التطوير ولديهم نزعة البحث عن الجديد والحديث وما هو أفضل. ويقابل هذا النمط نمط التفكير المحافظ (Conservative Style) ويعبر عن الأفراد الذين يفضلون تناول المسائل التقليدية والمحافظة على الأوضاع والتمسك بالروتين والمجهود في التصرفات.

وقد وجد سترنبرج أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين أنماط التفكير التشريعي والعالمي والتقدمي من ناحية وبين مستوى الإبداع من ناحية أخرى.

❖ الجوانب الشخصية:

هناك عدد من السمات التي تتسم بها الشخصية المبدعة. من بين تلك السمات التي يجب الحرص على تنميتها وترتبط بالإبداع: الرغبة في اقتحام المجهول. بمعنى خوض المسائل الصعبة والغامضة وتفسير غموضها، وهناك سمة الرغبة في النمو، وكذلك الاستقلالية في التفكير. والشجاعة الأدبية، وحب الاستطلاع. والاستكشاف وإثارة التساؤل، كل تلك السمات ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالإبداع.

❖ الدافعية:

المصادر السابقة التي تمول القدرة الإبداعية ليست كافية لظهور الأداء الإبداعي لدى الأفراد دون وجود الدافعية لاستغلال هذه المصادر في تنفيذ إنتاج إبداعي. ومن هنا كانت المهمة التي ترتكز على التحفيز والدافع تمثل مكونًا أساسيًا لتنمية الإبداع.

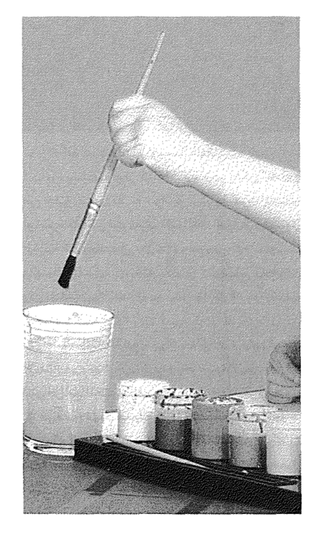
❖ النواحي البيئية:

لا ينمو الإبداع في ظل ظروف معوقة وعوامل محبطة تجعل المبدع شاذًا غريبًا عن بيئته ومجتمعه، ولا في ظروف تجعله عاجزًا عن توجيه المزيد من الأسئلة والقيام بالاكتشافات، وإنما لكي ينمو الإبداع يجب أن تسمح الظروف البيئية بشيء من الحرية والأمن النفسي والاجتماعي، وأيضًا لابد من غياب الكبت والسماح للأفراد بحرية الخطأ في ظل المتابعة. وأيضًا السماح لهم بحرية التعبير عن أفكارهم وخبراتهم.

تنمية مصادر القدرة الإبداعية

طبقًا للنظرية الاستثمارية للإبداع فإن تنمية الإبداع تتم من خلال تمويل المصادر الستة للقدرة الإبداعية، وهذه المصادر الستة التي افترض سترنبرج وقوفها خلف تمويل القدرة الإبداعية، تتداخل بأشكال متعددة لخلق قدرات إبداعية متنوعة حسب مجالات الحياة المتعددة، ولا تتم تنمية الإبداع من خلال تنمية بعض القدرات الفردية الخاصة أو من خلال قدرات مرتبطة بمجال معين، ولكن تتم من خلال التركيز على التنمية الشاملة لجميع المصادر السابق ذكرها، فأي فرد يمكنه القيام بأنشطة إبداعية في أي مجال من المجالات وبدرجات متنوعة من مستويات الإبداع.

وبمعنى أدق يذكر لنا سترنبرج أنه لكي تتم عملية تنمية الإبداع بصورة أفضل فإنه يجب النظر إلى الإبداع -في مجال ما - كرقم يتكون من ستة



مصادر ولكل مصدر أثره على الرقم الكلي وبالتالي مستوى الأداء الإبداعي، فكلما زاد المستوى في كل مصدر زاد مستوى الأداء الإبداعي العام للفرد. مع الأخذ في الاعتبار أن هذه المصادر تختلط فيما بينها وتتفاعل لتؤدي إلى المزيد من الإبداع.

وفيما يلي تصور حول الدور الذي يمكن أن تؤديه عمليات التدريس في تنمية كل مصدر من تلك المصادر الستة لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام.

❖ تنمية الذكاء وعمليات التمثيل العقلي:

يمكن أن تساهم عمليات التدريس في نمو عمليات الذكاء والتمثيل العقلي لدى المتعلمين بشكل يؤثر على تنمية أدائهم الإبداعي، وتؤدي عمليات تعريف وإعادة تشكيل المشكلات دورًا إيجابيًا هامًا في هذا الصدد، فالأفراد ذوو المستوى الأدائي الإبداعي يظهرون إبداعهم عن طريق أخذ معلومات وخطوات إجرائية في مجال معين، ثم الإفادة منه في مجال آخر. وبذلك فهم يقومون بإعادة تشكيل مشكلات مجالهم الأساسي من خلال مشكلات مجال آخر، فمثلاً: قام ميلر (Miller) بدمج اللغويات بعلم النفس، وقام سيمون (Simon) بدمج علم الكمبيوتر بعلم النفس، أما بياجيه (Piaget) فقد قام بدمج الفلسفة والبيولوجيا بعلم النفس.

ويمكن تطبيق عمليات تعريف وإعادة تشكيل المشكلات من خلال تدريس المواد الدراسية المختلفة عن طريق تدريب التلاميذ على عمليات تعريف المشكلات الخاصة ببعض الصعوبات في تعلم المفاهيم والمهارات، وكذلك تعريف وإعادة تشكيل المشكلات المجتمعية المحيطة، والتعبير عن ذلك في أنماط أدائية يحددها المعلم بحيث تناسب الأهداف التعليمية، أو أن يطلب المعلم من التلاميذ أداء تعبيريًا لتكميل قصة أو فكرة تقبل التفاوت في وجهات النظر عند إتمامها، أو أن يطلب من التلميذ الواحد ذكر عدة نهايات لها، أو عدة تفسيرات لمشكلة ما أو عدة حلول لمسألة رياضية، كذلك تمثل عمليات التلخيص للموضوعات والدروس اللغوية نموذجًا جيدًا لإعادة صياغة المشكلات.

وهناك بعض الأنشطة التعليمية المناسبة لتنمية العمليات العقلية بما ينمي الأداء الإبداعي لدى التلاميذ مثل استخدام الصور كمثيرات للتعبير، وإظهار التعبيرات والتعليقات غير التقليدية وقليلة التكرار، وكذلك استخدام البطاقات، وغير ذلك من الإجراءات المتعددة التي تفيد من هذا المبدأ. وبالطبع يتطلب تنفيذ مثل هذه الإجراءات تشجيع المعلم تلاميذه على الإتيان بأفكار جديدة وعدم التقليد، واستخدام المعلم وتوظيفه لمبدأ الإيحاء بشكل جيد، وكذلك لابد أن يتيح المعلم الفرصة للتلاميذ لإطلاق خيالهم في سبيل الوصول إلى أفكار جديدة ومتنوعة.

وعلى العكس من كل ما سبق فإن ما يقوم به كثير من المعلمين من تقديم مشكلات وأسئلة ذات إجابات نمطية ثابتة تتطلب ترديد ما يتم تقديمه من معارف وخبرات، وإجبار التلاميذ على الأداء بشكل نمطي موحد إزاء المواقف وإزاء الاختبارات، وعدم قبول الإجابات غير التقليدية أو الأداء المتميز، كل ذلك يمثل عقبات تحول دون تنمية الإبداع لدى التلاميذ.

لا ينمو الإبداع في ظل ظروف معوقة وعوامل محبطة تجعل المبدع شاذًا غريبًا عن بيئته ومجتمعه، ولا في ظروف تجعله عاجزًا عن توجيه المزيد من الأسئلة والقيام بالاكتشافات

❖ تنمية النواحي المعرفية:

يشجع معظم المعلمين تنمية وتطوير النواحي المعرفية لدى تلاميذهم، غير أن هؤلاء المعلمين ينظرون إلى النواحي المعرفية على أنها مجالات منفصلة ومستقلة بذاتها، ففي مجال تدريس اللغة العربية - على سبيل المثال - ينصرف جهد المعلم إلى معالجة المحتوى المعرفي لكل فرع من فروع اللغة ويهمل تدريب التلاميذ على المهارات اللازمة لممارسة اللغة والتعامل بها في مناحي الحياة، كما أن

الخبرة اللغوية المقدمة لتلاميذ التعليم العام خبرة مفتتة متناثرة الأجزاء، وهذا يتنافى مع طبيعة اللغة العربية والهدف من تعليمها؛ إذ ليست اللغة العربية على هذا النحو من التمزق والانفصال بين عناصرها. وليس الهدف من تعليمها إغراق التلاميذ في نواحي معرفية ونظرية بحتة. بل الهدف هو مساعدتهم على ممارسة اللغة في مواقف التواصل اليومي: استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة.

ويرى سترنبرج أنه لكي يمكن تنمية الإبداع لدى المتعلمين لا ينبغي أن نعزل الحقائق والمعارف ونعلمها بعيدًا عن الحياة اليومية. بل لابد من ربط هذه النواحي المعرفية بحياة التلاميذ ودوافعهم، كما أن الاختبارات المدرسية لابد أن تقيس كيفية توظيف تلك النواحي في الحياة. فالإبداع في استخدام المعرفة له نفس القيمة -إن لم يكن أكثر- من مجرد الاقتصار على كم تلك المعرفة.

❖ تشجيع أنماط التفكير الإبداعية:

طبقًا لما توصل إليه سترنبرج ١٩٨٨ بشأن أنماط التفكير، فإن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين بعض أنماط التفكير ومستوى القدرة الإبداعية. ومن هذه الأنماط

من بين تلك السمات التي يجب الحرص على تنميتها وترتبط بالإبداع: الرغبة في اقتحام المجهول، بمعنى خوض المسائل الصعبة والغامضة وتفسير غموضها. وهناك سمة الرغبة في النمو، وكذلك الاستقلالية في التفكير، والشجاعة الأدبية، وحب الاستطلاع، والاستكشاف وإثارة التساؤل

نمط التفكير التشريعي، ونمط التفكير العالمي، ونمط التفكير التقدمي.

ويمكن تنمية القدرة الإبداعية لدى التلاميذ خلال عمليات التدريس اعتمادًا على نمط التفكير من خلال إعطاء التلاميذ مهام تعليمية متنوعة ومطالبتهم بالعمل من خلال إطار شخصي للعمل. وإتاحة الفرصة لظهور أنماط التفكير المتعددة وتقبل وتشجيع الإبداعي منها.

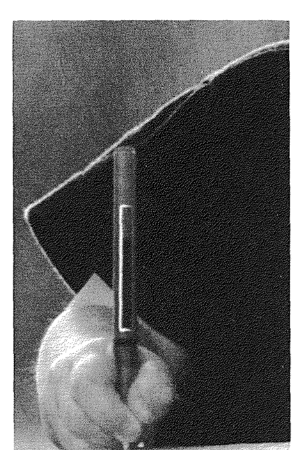
فمطالبة التلاميذ بطرح نقد شخصي لفكرة في موضوع من الموضوعات الدراسية . أو وضع حل لمشكلة متضمنة في أحد تلك الموضوعات. أو تقديم رأي مخالف لما يعبر عنه الشاعر أو الكاتب أو حتى الأقران في الفصل أو المعلم ذاته. كل ذلك يتيح فرصًا لظهور أنماط التفكير.

وعلى المعلم أن يشجع النمط الذي يتناول القضايا من منظور أكبر والذي يستطيع وضع المبادئ وسن الحلول المناسبة في إطار فكري متفتح يراعي المستجدات والمستحدثات ويبحث عن الجديد. وقد تكون حصص التعبير بشقيه (الشفوي والتحريري) من أخصب الحصص مناسبة لممارسة وتشجيع أنماط التفكير الإبداعية. بدءاً من اختيار الموضوع أو القضية المراد التعبير عنها. وانتهاء بكتابة كل تلميذ لتصوره الخاص حول هذه القضية.

وعلى العكس من ذلك، فإن إصرار معلمي اللغة العربية على استخدام وفرض نمط التفكير التنفيذي الذي يعتمد على إلزام التلاميذ بأداء العمل بصورة ثابتة ومحددة وموحدة. مؤكد أنه يتحمل قسطًا كبيرًا من المسؤولية عن وهن إبداع التلاميذ لغة وفكرًا.

❖ تنمية سمات الشخصية المبدعة:

هناك عدد من السمات التي تتسم بها الشخصية المبدعة التي يمكن لمعلم اللغة العربية . مثلاً. السعي إلى تنميتها من خلال نشاطه التدريسي. ومن تلك السمات: الرغبة في اقتحام المجهول، بمعنى الرغبة في خوض المسائل الصعبة والغامضة وتفسير غموضها. ويمكن لمعلم اللغة العربية تنمية هذه السمة الإبداعية لدى تلاميذه من خلال عدم إجبارهم على استخدام أسلوب أو نوعية محددة من الحلول أو الأساليب التعبيرية أو المفردات اللغوية، وكذلك من خلال حسن القيادة والتوجيه، وعن طريق احترام





أفكار التلاميذ حتى إن كانت غير مهمة من وجهة نظره.

وهناك سمة شخصية أخرى للأفراد المبدعين هي الرغبة في النمو والانفتاح على الخبرات الجديدة، ويمكن تنميتها من خلال إظهار المعلم نموذجًا جيدًا للشخص المتفتح ذهنيًا في كافة المجالات، وأيضًا عن طريق إعطاء التلاميذ الحق في التساؤل والتفكير الحر.

وهناك سمة حب الاستطلاع التي تشير إلى الميل إلى البحث عن الجديد أو الميل إلى الاقتراب من المواقف والمنبهات الجديدة أو غير المتجانسة نسبيًا والاستكشاف وإثارة التساؤل حولها، ويمكن لمعلم اللغة العربية تنميتها عن طريق احترام الاتجاه الخيالي للتلاميذ ومساعدتهم لكي يصبحوا أكثر حساسية لوصف المثيرات، وتنمو ثقتهم بأنفسهم.

❖ تحفيز السلوك الإبداعي:

تعد المهمة التي ترتكز على التحفيز والدافع مكونًا أساسيًا للإبداع. وهذا يدعونا إلى إدراك أهمية إثارة المعلم لانتباه تلاميذه واستثارة دافعيتهم وتعزيز التواصل بينه وبينهم. أيضًا لابد للمعلم أن يحترم أفكار التلاميذ مهما كان مستواها، ويشجعهم على تقديم المقترحات والآراء ولا يسخر أو يوحي إليهم بالنفور. كذلك فإن استخدام المعلم لأساليب متنوعة ومرنة في تعزيز إجابات التلاميذ وتجنب التقويم المتكرر أثناء تنفيذ الأنشطة اللغوية، تعد من الأساليب الفعالة في تحفيز السلوك الإبداعي لدى التلاميذ.

❖ توفير بيئة إبداعية:

لكي ينمو الإبداع يجب أن تسمح الظروف البيئية بشيء من الحرية والأمن النفسي والاجتماعي. ولا تتم الإبداعية إلا في غياب الكبت، ثم السماح للشخص المبدع بحرية الخطأ والتعبير عن أفكاره وخبراته.

وقد أثبت العديد من الدراسات أن البيئة المدرسية تؤثر تأثيرًا مباشرًا في نمو الإبداع لدى التلاميذ. والخبرات التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة لا تؤثر فقط في تحصيلهم في المواد الدراسية، بل تؤثر أيضًا في سلوكهم الإبداعي واتجاهاتهم نحو المواقف الجديدة للتعلم.

ويتسم المناخ المدرسي المشجع للإبداع بتوفير فرص التعلم التلقائي، حيث يكون للمبادرة الذاتية دور حيوي يساعد التلميذ على التعلم بنفسه وبطريقته. ولا يكون المناخ المدرسي العام إبداعيًا ما لم تستجب البيئة المدرسية لأعمال الفرد وأفعاله. والحقيقة أن مثل هذا الأمر يستلزم تغيير الاتجاهات داخل المدرسة نحو إبداع التلاميذ، وفهمهم، والعمل على زيادة عمليات التشجيع لإبداعاتهم.

والمعلمون قادرون على أن يخلقوا داخل فصولهم بيئات قد تثري الإبداع وقد تقتله، فالمدرسون الذين يقودون الفصول بطريقة غير رسمية تسمح للتلاميذ بالاختيار والحرية في التعبير والتساؤل ويكافئون التلاميذ المبدعين ويعبرون عن حماستهم ويتفاعلون مع الطلاب داخل وخارج حجرة الدراسة، كذلك الذين يؤدون دور النموذج المبدع والذين هم متسامحون في تقبل آراء وأفكار تلاميذهم والذين لايتسلطون، كل أولئك يشجعون على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم. ■

المراجع:

- أحمد زكي صالح. علم النفس التجريبي. القاهرة: دار النهضة العربية. ١٩٧٧م
- ألكسندرو روشكا. «الإبداع العام والخاص». ترجمة غسان عبدالحي أبو فخر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (١٤٤)، ديسمبر ١٩٨٩م.
- حسين عبدالعزيز الدريني. «الابتكار، تعريفه، وتنميته». حولية كلية التربية. جامعة قطر، العدد الأول، السنة الأولى، (١٤٠٢هـ) ١٩٨٢م.
- زينب محمود شقير. رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ١٩٩٨م.
- عبدالكريم اليافي. «في الفنون والعلوم». مجلة المنهل. العدد ٤٨٠. مجلد ٥١. ١٩٩٠م.
- شاكر عبدالحميد. علم نفس الإبداع. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. د.ت.
- Guilford. J.B & R. Haephner. The Analysis of Intelligence. New York: Mc- Graw-Hill Book Co.
- Stein. M.I.. Stimulating Creativity. New York: Group procedures. Acad. Press. 1975.
- Torrance. E.P.. Guiding Creative Talent. New Delhi: Prentice-Hall of India. Private Limited. 1969.
- جابر عبدالحميد جابر وفوزي زاهر وسليمان الخضري الشيخ. مهارات التدريس. ط٣، القاهرة: دار النهضة العربية. (١٤١٨هـ) ١٩٩٨م.
- رشدي أحمد طعيمة. المعلم -كفاياته- إعداده- تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي. ١٩٩٩م.
- زين العابدين درويش. تنمية الإبداع -منهج وتطبيقه. القاهرة: دار المعارف. ١٩٨٣م
- صفاء يوسف الأعسر. تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. ١٩٩٨م.
- عبدالمجيد عبدالتواب شيحة. «صيغة جديدة لإعداد معلم مبدع». ندوة حول دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار. جامعة قطر، ١٩٩٦م
- فائقة محمد بدر. «العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالسعودية». جامعة عين شمس. ١٩٨٥م.
- فاخر عاقل. الإبداع وتربيته. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين. ١٩٧٩م.
- كوثر حسين كوجك. الإبداع في المناهج وطرق التدريس. ندوة الإبداع والتعليم العام. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية. ١٩٩١م.
- مرشد دبور. «مبادئ التدريس المبدع». مجلة التربية القطرية. العدد السابع والستون، أكتوبر ١٩٨٤م.
- Bushman. John H. and Kay P. Bushman. Teaching English Creatively. 2nd ed.. Illinois: Charles Thomas. Publisher. 1994.
- Chambers. J.A.. "College Teachers Their Effect on Creativity of Students". Journal of Educational psychology. 65. 1973.
- Mayesky. Mary. Creative Activities for Young Children 4th ed.. New York: Delmar publishers Inc.. 1990.
- Nicholls. Haward. Creative Teaching.
- Nickerson. Raymond S.. Handbook of Creativity. Cambridge; Cambridge University press. 1999.
- Ornstein. Allan C.. Strategies for Effective Teaching. 2nd ed.. Dubuque; Wm. C. Brown communications Inc.. 1995.
- Smith. James A.. Creative Teaching Of The Language Arts In The Elementary School. 2nd ed.. Boston: Allyn and Bacon.

أمينة سيد عثمان. «دراسة تقويمية لتعرف دور المدرسة في اكتشاف وتنمية القدرات الإبداعية عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي». المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري. الجزء الثاني. القاهرة: مركز دراسات الطفولة. ١٩٩٠م.

عبد العلي الجسماني. سيكولوجية الإبداع في الحياة. بيروت: الدار العربية للعلوم. (١٤١٦هـ) ١٩٩٥م.

Nickerson. Raymond S.. Handbook of Creativity. Cambridge; Cambridge University press. 1999.

Sternberg. R.J.. Beyond IQ: A Triarchic Theory Of Human Intelligence. New York: Cambridge University Press. 1985.

Sternberg. R.J. & M. Martin. .When teaching thinking does not work. what goes wrong?.Teachers College Record. 89. 1988.

Sternberg. R.J..An Investment Theory of Creativity and It's Development.. Human Development. 34. 1991.

Thomas. N.G. and C. Berk. Effects of School Environments on Development of young children's Creativity". Child Development. Vol. 52. No. 4. 1981.

- أحمد سعيدان. «العلوم الطبيعية والإنسانية ودور المؤسسات العلمية في التفاعل بينهما». مجلة عالم الفكر. الكويت. المجلد العشرون. العدد الرابع. يناير ١٩٩٠م.
- أحمد فتحي سرور. استراتيجية تطوير التعليم في مصر. القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية. ١٩٨٩م.
- المؤتمر العلمي السنوي السادس. نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة. كتاب المؤتمر. كلية التربية. جامعة حلوان. مايو ١٩٩٨م.
- رفيقة سليم حموده. «معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها». مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد الأول. العدد الثاني. أبريل. ١٩٩٥م. ص٥٩.
- علي بن محمد التويجري. «الإبداع التربوي في دول الخليج». مجلة المنهل. العدد ٤٨٠. المجلد ٥١. ١٩٩٠م.
- مركز رعاية الموهوبين بجدة. http://www.jedgifted.org.
- منتديات التربية والتعليم. http://www.moudir.com/vb/archive.

رجل «الروبوتيكس»

إعداد: عبدالله الداود - الرياض

خالد بن محمد المحيسن شاب سعودي في الرابعة والعشرين من عمره. لم يتسلل الفشل إلى قلبه. بل كان يعشق التحدي والإصرار، وفي سبيل تحقيق ذلك سهر وعمل وثابر واجتهد حتى نال بعضًا مما يطمح إليه وأصبح رجل «الروبوتيكس»!



حدثنا عن البداية

عندما أنهيت المرحلة الثانوية قررت التخصص في الحاسب الآلي، فالتحقت بكلية الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وهناك كانت الدراسة عادية في بداية الأمر إلى أن وصلت إلى المستوى الخامس الذي بدأنا فيه بدراسة مواد التخصص.

وكان أساتذة مواد التخصص يطالبون الطلاب بعمل مشروعات كبرنامج ما أو تصميم موقع إلكتروني. وذلك بالتنسيق مع بعض الشركات والمؤسسات لعمل تلك البرامج أو المواقع لهم.

وفي نهاية الفصل الدراسي نقدم للأستاذ تقريرًا عن تعاوننا مع تلك الشركة وماهية ذلك التعاون من برنامج أو تصميم موقع إلكتروني وخلافه. وعلى ضوء تلك الأعمال والمشروعات يتم تقييمنا.

إلى أن جاءت السنة الأخيرة وجاء مشروع التخرج

الفيزيائي الأديب

محمد عبدالكريم الخميس شاب في السابعة عشرة من عمره، يدرس في الصف الثالث ثانوي بإحدى المدارس بمدينة الرياض. في عينيه بريق ذكاء وبديهة النجباء.. يتحدث بلغة راقية وبفصاحة عالية تخبر عن مواهب متعددة.

كيف كانت البداية؟

أثناء دراستي في الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة كنت متفوقًا في دراستي، فقد كنت أحصل على المراتب الأولى دائمًا. كما كنت أشارك في حلبات الإلقاء التي تنظمها إدارة تعليم الرياض، وحصلت أيضًا على جوائزها.

حدثنا عن تميزك

عندما كنت في الصف الثاني الثانوي بدأت علاقتي «بمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين»، فقمت أولًا بعمل اختبار قدرات، وفي نهاية السنة الدراسية اتصل بي أحد الدكاترة من جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران ليخبرني أنه تم ترشيحي لبرنامج إثرائي مقدم من «مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين» وبالتعاون مع الجامعة، وسيقام هذا البرنامج في الإجازة الصيفية ومدته شهر كامل.

كيف كانت ردة فعلك تجاه ذلك؟

كنت مترددًا في بداية الأمر كوني قد خططت أن أقضي الإجازة في الرياض، وأن التحق ببعض البرامج والدورات التدريبية المفيدة، لكن الوالد - حفظه الله - وإخوتي نصحوني بالالتحاق بالبرنامج كوني سأستفيد منه أشد الفائدة. وبالفعل حزمت حقائبي وتوجهت إلى هناك.

ما طبيعة البرنامج؟

كانت البداية في أول يومين تعارفًا بين الطلاب، وكان عددهم أربعًا وثلاثين طالبًا قدموا من مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية، فكانت الفرصة سانحة لي للتعرف على أبناء بلدي والتعرف على عاداتهم وتقاليدهم، وكذا الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم المختلفة.

بعد هذين اليومين بدأ البرنامج الفعلي فكانت هناك لجنتان: لجنة علمية مؤلفة من بعض الأساتذة في الجامعة، ولجنة إشرافية ومهمتها الإشراف على البرنامج. وكان معظمهم من طلاب الجامعة وتحت إشراف أحد الأساتذة.

بعد ذلك قسمونا إلى عدة أسر وبدأ البرنامج العلمي،

الذي يكرس الطالب فيه كل جهده، وكان المشرف على مشروع تخرجي هو الدكتور محمد العربي وهو متخصص في الذكاء الاصطناعي ومن فروع هذا العلم ما يعرف «بالروبوتيكس» وهو علم الإنسان الآلي.

وقد بدأ الدكتور محمد العربي يعطينا معلومات عن الروبوت، وهو جهاز إلكتروني يقوم بعمليات ميكانيكية (كالحركة مثلاً) ويقوم بعد برمجته بالعمل ذاتيًا ولا يحتاج إلى أوامر. كما زودنا ببعض المواقع الإلكترونية التي تهتم به وكذا معلومات عن المشاركات الدولية التي عقدت في مجاله. وقام بتبسيط الفكرة لنا مذكرًا أن هناك شبابًا في مثل عمرنا (وقد يكونون أصغر) قاموا بصنع روبتات.

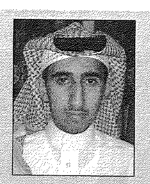
وفي أثناء نقاشاتنا مع المشرف د.العربي خلال (السيمينر) وهي مادة تكون على شكل جلسات يعرض الطالب فيها على زملائه ما لديه من أفكار ويقوم المشرف أيضًا بعرض ما لديه. زاد اهتمامي بالروبوت وتعلقي به وبتطبيقاته، فطلبت من المشرف أن يريني نموذجًا للروبوت. فرحب بطلبي وزودني ببعض المواقع الإلكترونية المتعلقة. وذكر لي أن الكلية قد تقدمت بطلب روبوت من خارج المملكة العربية السعودية للتطبيق عليه.

وبالفعل وصل الروبوت إلى الكلية. فطلبت أن يكون مشروع تخرجي عن هذا الروبوت، فوافق د. العربي على ذلك، وعندها بدأت علاقتي بهذا الروبوت.

كان معي مجموعة من الطلاب، وكان لكل طالب مهمة معينة. وكان لدي المساحة الكبرى في التحكم بالروبوت، والصلاحيات الكثيرة، فكنا نجتمع وأطلعهم على ما قمت به وما قاموا به أيضًا، حيث كان كل واحد منا متخصصًا في تقنية معينة مثل: الكهرباء والأسلاك، وربط القطع وتوافقها، ونحو ذلك. وقمنا ببعض التجارب، واشترينا بعض القطع وقمنا بتوصيلها وبعد جلسة عمل استمرت خمس ساعات خرجنا وقد عمل الروبوت.

وبعد أن أنهينا العمل اقترح علينا د. محمد العربي فكرة المشاركة في المسابقة العربية للروبوت التي ستقام في دولة الكويت، فاستصعبت الأمر، لكني توجهت إلى مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، التي استقبلتني بكل ترحاب، بل أنشؤوا في قسم موهبة ناديًا خاصًا «بالروبوتيكس».

وبدأنا في النادي نعقد عدة اجتماعات وجلسنا نفكر



حيث كان الأسبوع الأول عبارة عن دورات مكثفة عن كيفية تعامل الفرد مع أسرته وتفاعله معها، وكذا عن تنظيم الوقت خلال العمل مع الأسرة ونحو ذلك مما يخص تعاملك مع أسرتك التي ستنضم إليها.

تلا ذلك محاضرات علمية تخللها زيارات إلى مراكز علمية مختلفة، مثل: مركز أبحاث أرامكو، ومركز أبحاث سابك، والمؤسسة العامة لتحلية المياه. كما زارنا عدة أساتذة ومختصين من مراكز أخرى وألقوا علينا محاضرات مختلفة.

في الأسبوع الثالث بدأ ما يعرف بالحلقات البحثية، وهي أن يقوم كل طالب باختيار حلقة من ست حلقات علمية كالكهرباء والحاسب والكيمياء والفيزياء ونحو ذلك وفق ما يناسبك بغض النظر عن أسرتك.

وكان على كل فرد اختار حلقة بحث معينة أن يذهب إلى معمل الجامعة بواقع أربع ساعات يوميًا للاستفادة منه.

في الأسبوع الرابع كان هناك حلقات بحثية أخرى وتم تقسيم الطلاب إلى أسر على نحوها، وكان الهدف من حلقات البحث هذه أن تقدم كل أسرة مشروعًا أو أكثر، كأن تكون هناك فكر قديمة تعمل على تجديدها أو تطرح فكرة جديدة لم تطرق من قبل، أو تقدم بحثًا مكتوبًا عن فكرة جديدة أو أن تقوم بعمل مجسم ما. وكان في نهاية كل أسبوع عرض مرحلي بأن تقدم كل أسرة ما توصلت إليه من عمل أو مشروع وخطوات ذلك، وتتلقى مناقشات الأسر الأخرى والأساتذة لكشف جوانب القوة والضعف في مشروعها، مما خلق جوًا تنافسيًا بين الأسر على التفرد والتميز لتقديم أفضل ما لديها، علمًا أن كل أسرة مزودة بكل ما تحتاجه لتطوير عملها من خدمة الإنترنت وكذا سؤال أي أستاذ من أساتذة الجامعة. كما أن هناك تقسيمات داخل كل أسرة من أجل إنجاز مشروعها كأن يعمل طالب في مجال الكهرباء، وآخر في البحث في الإنترنت، وثالث يسأل أستاذًا عن شيء معين وهكذا.

وكان مشروعنا عن سرقة السيارات، فأي مُبلغ عن سرقة سيارته سيذكر نوع السيارة وموديلها ورقم لوحتها وكل هذه قابلة للتغيير من قبل سارقها، وتقوم فكرة مشروعنا على أن نقوم بتركيب جهاز صغير في السيارة يعمل على البطارية مربوط برقم «شاصيه» السيارة يقوم بتحويل أرقام «الشاصيه» إلى إشارات ويرسلها على شكل ذبذبات

في الخطوة الأولى. فاقترحت علينا المؤسسة فكرة المشاركة في مسابقة الكويت تلك، وأبدوا استعدادهم لتلبية جميع ما نحتاج إليه من أجل ذلك، وكان معنا مهندس متخصص مشرف على المشروع. فاتفقنا معه على توفير بعض القطع من خارج المملكة مثل الكاميرا وبعض القطع الصغيرة، وبالفعل تم توفيرها لنا في أسرع وقت، كدعم من المؤسسة، ووفروا لنا أيضًا معملاً خاصًا في كلية التقنية نقوم فيه بالتجارب.

وهناك وجدنا جميع ما نحتاج إليه للعمل من مواد وأجهزة، وبدأنا الاستعداد للمسابقة، فوزعنا العمل بيننا. وكان هدفنا من ذلك هو أن يقوم الروبوت بتتبع المسار بأن تضع مسارًا معينًا وتجعل الروبوت يسير عليه، وبعد عدة تجارب استغرقت وقتًا من التصوير والتجريب استطعنا الوصول إلى مستوى يرضي طموحاتنا. فتوجهنا إلى «مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين» لنخبرهم بذلك، فما كان منهم إلا أن وفروا لنا قطعًا أخرى لتصنيع روبوت آخر يكون حقلاً لتجارب. فضلاً عن الروبوت الذي أصبح جاهزًا للمشاركة به في المسابقة.

وبالفعل، ذهبنا إلى الكويت كممثلين عن مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين وباسم المملكة العربية السعودية، وهناك حصلنا على جائزة مسابقة تتبع الخط.

وبدأنا في جناحنا نشرح للزوار كيفية تصنيعنا للروبوت وقدمنا شروحًا للمستفسرين عن ماهية عملنا، وكان ذلك في شهر صفر من عام ١٤٢٧ هـ.

هل استفدت من تلك المشاركة ؟

نعم استفدت كثيرًا، وكان أكثر شيء استفدته هو في مجال التقنية، حيث كانت لدي مشكلة في الطاقة المستخدمة في الروبوت، حيث كانت تنفذ سريعًا مما جعلني أستخدم فيه السرعة من أجل تعويض ذلك.

إلى من تعزو هذا النجاح بعد الله عز وجل؟

إلى الوالدين حفظهما الله فقد شجعاني وقدما لي كل تسهيل من أجل التفرغ للروبوت. وقد ثمنا لي تلك الساعات التي قضيتها من أجل الروبوت عندما عدت من الكويت ومعي شهادة التميز، وإلى الدكتور محمد العربي الذي كان صاحب الشرارة الأولى التي أطلقها نحو الروبوت فاستقبلتها بشغف كبير، وإلى «مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين» وأخص منهم الدكتور عبدالله الجغيمان رئيس اللجنة العلمية في المؤسسة الذي كان له الفضل بعد الله في إنشاء قسم خاص «بالروبوتيكس». فضلاً عن تشجيعنا وتلبية كل ما نحتاج إليه.

ما رأيك فيمن يتهم تعلمينا بأنه قاصر لا يخرج مبدعين؟

هذه مقولة خاطئة، فأي تعليم يوصف بالقوة

تستقبلها سيارة الشرطة (مثلاً) لتحولها إلى أرقام، وعبر قاعدة بيانات مفترضة موجودة في جهاز حاسب في سيارة الشرطة يظهر تقرير عن السيارة وهل عليها بلاغ أم لا. وقد قمنا بتجربة هذا المشروع عمليًا أمام الأساتذة والطلاب وحققنا به المركز الأول.

بعد نهاية البرنامج ومع بداية الدراسة في الصف الثالث الثانوي تلقيت اتصالاً من «مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين» يخبرني أنه تم اختياري ضمن أربعة طلاب من بين الطلاب الأربعة والثلاثين الذين حضروا ذلك البرنامج في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لبرنامج إثرائي قادم.

وكان اسم البرنامج الذي ترشحت له هو «إثراء»، وتقوم فكرته على مرحلتين: مستكشف، ومتخصص. وتقوم مرحلة المستكشف على أن أقوم بزيارة اثنتي عشرة محطة بواقع محطة واحدة في كل شهر وليوم واحد، ومرحلة المتخصص أن أقوم باختيار محطة أعجبتني وشدتني خلال فترة المستكشف لأقوم بحضور اثني عشر برنامجًا على شكل باحث أقدم فيه عدة أبحاث. وبعد نهاية هذين البرنامجين تقوم المؤسسة باختيار أفضل الطلاب للمواصلة في برنامج آخر.

وقد بدأت شخصيًا مرحلة المستكشف فقد زرت ست محطات هي: المرصد الفلكي ببريدة، ومركز أبحاث الملك فيصل التخصصي، والمحمية الفطرية، والمساحة الجيولوجية في جدة، وكلية الاتصالات، والكلية التقنية.

ويقوم كل مركز علمي نقوم بزيارته بإعداد برنامج علمي ثري جدًا للطلاب، ثم بعد نهاية البرنامج يقوم كل طالب بكتابة تقرير عن المركز مثل هدف المركز وطبيعة عمله والخدمات التي يقدمها وتقديم وصف متكامل عنه، وما جوانب القوة في الزيارة وما الخدمات العلمية التي استفدتها واكتسبتها من خلال هذه الزيارة.

ما تطلعاتك للمستقبل؟

قبل التحاقي ببرامج المؤسسة كنت قد خططت لأكون طبيبًا وجراحًا عامًا، وأن أجد علاجًا لمرض السرطان وغيره من الأمراض المستعصية، لكن بعد دخولي لبرامج المؤسسة تحول اهتمامي إلى الجانب الفيزيائي، لذا أتمنى أن تكون دراستي الجامعية في هذا التخصص، وكذلك دراساتي العليا لأعمل في مركز أبحاث مثلاً.

هوايات أخرى تملكها

أنا محب للأدب وخاصة مجال القصة، فلدي عدة كتابات في هذا المجال، وأنا عضو في ناد يهتم بالمواهب

والأفضلية إذا لم يكن لدى أصحابه رغبة صادقة في التعلم فلن يخرج مبدعين. فالإبداع ناجم عن دافع داخلي من الشخص إلى التميز، وها نحن نشاهد وقد خرج من مدارسنا علماء وأطباء ومهندسون ومبدعون يشار إليهم بالبنان. ولا شك أن تعليمنا يحتاج إلى تطوير ولكن مهما يكن فهو قادر على تفريخ مميزين. كما أن الحصول على أي معلومة حول أي علم ليس مقصورًا على التعليم المنهجي. فهناك الإنترنت التي يمكنك أن تستفيد منها في تطوير وصقل موهبتك.

نصيحتك لكل شاب يملك فكرًا وإبداعًا لكنه قد أهمل موهبته؟

التميز والإبداع يحتاجان إلى صبر وإلى كفاح، وعزيمة وعدم يأس..

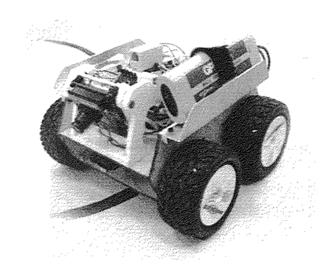
ومن يتهيب صعود الجبال

يعش أبد الدهر بين الحفر

كما أن كل عمل يحتاج من الإنسان إلى تخطيط مسبق، حتى تتضح له الرؤية وحتى لا تذهب جهوده سدى وحتى يصل في النهاية إلى تحقيق ما يريد.

تطلعاتك للمستقبل؟

المشاركة في مسابقة تنظمها جامعة أمريكية



تدعى (جامعة كارلنج نولتون) وذلك في مجال الكاميرا التي قام بتصنيعها طلاب ينتسبون لهذه الجامعة وتوفيرها لكل من يطلبها. وهي عبارة عن كاميرا تحتوي على طاقة. ومجال المسابقة هو معرفة مدى استفادة الآخرين من كاميراتهم التي صنعوها.

وكذلك أتمنى المشاركة في مسابقة دولية. كما أرغب في تطوير الروبوت الذي شاركت به في مسابقة الكويت والوصول به إلى أعلى المستويات الممكنة. وأيضًا إكمال دراساتي العليا في مجال تخصصي.

الأدبية في نادي الرياض الأدبي، ولنا اجتماعات أسبوعية نتلقى دروسًا في العروض والنقد والشعر والقصة وغير ذلك.

كلمة تقدمها لزملائك الطلاب

أطالب كل موهوب في مجال ما أدبيًا كان أو علميًا أن يسارع بتطوير موهبته، وألا ينتظر أن يأتي أحد ما ويقدم له المساعدة، بل عليه أن يتقدم إلى «مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين» وهناك سيجد منهم كل القبول والترحيب وسيقدمون له البرامج المتاحة لتطوير موهبته.

كما أن التميز ليس في المجال العلمي، بل يتعداه إلى الجانب الأدبي أيضًا، وهناك مؤسسات أخرى ترعى المواهب غير «مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين»، كالأندية الأدبية وغيرها ممن يرحب بكل موهبة ويقدم لها ما يصقلها ويطورها.

المهم أن لا تتخاذل وتتناسى موهبتك لأن النسيان والإهمال يطمر الموهبة، أنا أؤمن بأن في داخل كل واحد منا موهبة، علينا أن نطورها وأن نهتم بها.

كيف توفق بين دراستك وهواياتك المتعددة وكذلك مع برامج المؤسسة مع أنك من الطلاب المتفوقين؟

بالنسبة «لمؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين» فهي تراعي مواعيد الاختبارات، ولديها كل مرونة وتعامل راق، لذا تكون برامجهم في أيام تناسبك تمامًا، أما بالنسبة لدراستي فانا أذاكر بواقع ساعتين كل يوم. كما أن للترفيه جانبًا كبيرًا أيضًا، فأنا أعمل على نظام المكافأة بأن إذا أنهيت عملاً دراسيًا معينًا أكافئ نفسي عليه باستراحة وترفيه معين، وأنا أنصح كل طالب ألا يكون حازمًا مع نفسه بتكثيف المذاكرة وإهمال جانب الترفية، فالنفوس إذا كلت ملت.. بل ساعة وساعة.

كلمة أخيرة ترغب أن تقولها

أتمنى من المعلمين أن يركزوا على الجانب العملي في طريقة التعليم، وأن لا يقتصروا على الجانب النظري. وقد وجدت أثر ذلك في البرامج الإثرائية التي التحقت بها، حيث كنت حاضرًا ذهنيًا ونظريًا في كل المواد، رغم أني وجدت صعوبة معينة أثناء تطبيق تلك النظريات عمليًا.

كما يسرني أن أشكر «مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين» على ما قدموه لي من برامج إثرائية، فهم بحق يتعبون من أجلنا، وأملنا أن نرد الدين لهم في يوم من الأيام.

تعرفك بحدودك وكيف تتصرف . . «البارادايم»

مصنع القوالب الذهنية

أحمد العمار - الرياض

يعرف الدكتور أيوب الأيوب، أحد خبراء علم البارادايم في العالم العربي، هذا العلم نقلاً عن الأستاذ المستشرف (Joel Barker) بأنه: «مجموعة من القواعد واللوائح والمبادئ والأفكار المكتوبة وغير المكتوبة، التي تقوم بدورين هامين: تنشئ وتعرف الحدود بالنسبة لك، أي تعلمك كيف تتصرف داخل هذه الحدود كي تنجح، والنجاح هنا يعني قدرتك على حل المشكلات».

ثمة تعريفات عدة للبارادايم لا يتسع المجال لذكرها هنا، إلا أن أقربها وأكثرها شمولاً هو: «الخبرات والقواعد والثقافة لدى الشخص، التي تؤدي إلى تكوين الصورة أو القالب الذهني لديه». فالبارادايم - حسب رأيه - هو المصنع، بينما تشكل الصور والقوالب الذهنية منتجات لهذا المصنع. ويرجع أصل كلمة البارادايم إلى اليونانية «Paradigma»، التي تعني مثالاً أو نمطاً أو نموذجًا.

ويمثل البارادايم الطريقة التي نرى ونسمع ونتذوق بها الأشياء من حولنا، فهو وسيلة للاتصال بالعالم المحيط بنا، ومن ثم فهم هذا العالم وتكوين صور ذهنية عنه، أي أن الأمر متعلق مباشرة بتكوين الإدراك «Perception». ويتصف البارادايم بصفات عدة لعل أهمها أنه «الصندوق» و«المصفي» أو «العدسات». أي أنه يتحكم بشكل مباشر أو غير مباشر برؤيتنا للعالم، وتقييم هذا العالم على ضوء ما نؤمن ونعتقد به في المقام الأول. والبارادايم أصبح اليوم علمًا يطبق في مجالات عدة خصوصًا في دراسات استشراف المستقبل، ولقد قطع الغرب شوطًا كبيرًا في هذا المضمار.

ثوران يتناطحان

لا يرتبط البارادايم بالأشياء السلبية دائمًا، بل يعبر أحيانًا عن الأشياء الإيجابية، خصوصًا عندما يتم كسر البارادايم السلبي أولاً، ومن ثم بناء آخر إيجابي مكانه. والأمر هنا مرتبط بإلغاء التصورات والأفكار المسبقة التي غالبًا ما تكون معممة وبعيدة عن الموضوعية، والانتقال بعد ذلك إلى تسمية الأشياء بما هي عليه في الواقع، بعد فهمها والوقوف على تفاصيلها.

والبارادايم يتعلق بطبيعة نظرتنا للأشياء، وعاداتنا في الحكم والتفكير والتفسير. فمثلاً نحن تعودنا النظر إلى مصوَّر الكرة الأرضية من الزاوية التي يكون فيها العالم العربي في المنتصف، فإذا رأينا شكل الخريطة التي تدرس في مدارس اليابان وأستراليا لوجدناها مختلفة، فهم ينظرون إليها من الزاوية التي تكون فيها دولهم في المنتصف، وقد عرضت هذه الخريطة على طلاب بعض المدارس، فلم يستطيعوا التعرف على كونها خريطة للعالم أصلاً! وقد أجاب بعضهم بأن ما نراه هو حبر مسكوب على ورقة بيضاء، والبعض الآخر بأنها صورة لثورين يتناطحان، وغير ذلك من الأجوبة غير الدقيقة. ويتعلق هذا النوع من البارادايم بالصورة (الشكل).

وهناك بارادايم الاسم أيضًا، وهو يتعلق بالمعاني المختلفة للفظة الواحدة بين دولة وأخرى، أو بين منطقة وأخرى. فمثلاً نحن العرب نتكلم من الناحية النظرية لغة واحدة مفهومة في جميع الأقطار العربية، أما من الناحية العملية فإن لهجات مختلفة تسود في هذه الأقطار، بل ربما وجد في القطر الواحد عدة لهجات، بحيث يكون للكلمة معنى في مصر يختلف عنه في الشام أو في الخليج أو المغرب، فمثلاً يسمى المصريون خزانة الملابس أو الكتب (دولاب)، بينما تعني هذه الكلمة في بلاد الشام إطار السيارة. وشركة السيارات اليابانية (نيسان) هي اسم علم لديهم، وبالتالي لا علاقة لها باسم الشهر القبطي المعروف نيسان، أي أبريل، الشهر الرابع ميلادي، وهكذا.

ومثل هذا أيضًا البارادايم المتعلق بالعادات والتقاليد.

خصوصًا عادات الأكل والشراب والحديث والمصافحة. فمثلاً عندما يكلم الشخص الفرنسي محدثه، فإنه يقترب منه حتى مسافة ذراع تقريبًا، بينما يعتبر هذا غير مقبول لدينا. إذ إن الفرنسيين يركزون على ضرورة إسماع الشخص ما يقولون له جيدًا، ومثل ذلك الشعوب التي ترغب الأكل الحار (المفلفل)، والشعوب التي ترغب الأكل المالح. وقد رأينا كيف قامت الحكومة الكورية أثناء المونديال الأخير بإبعاد المطاعم التي تقدم لحوم الخيل والكلاب والقطط، بعيدًا عن المرافق الرياضية، والاستعاضة عنها بمطاعم تقدم وجبات جاهزة على الطريقة الغربية، في محاولة لتجنيب الوفود المشاركة أنواعًا من الطعام غير مرغوبة لديهم. ومثل ذلك بارادايمات المصافحة والتحية، فهناك المصافحة باليد أو بالأنف أو باللسان أو بالكتف أو بنزع غطاء الرأس وغير ذلك مما لا يعد ولا يحصى لدى الشعوب والأمم المختلفة.

حماية البيئة

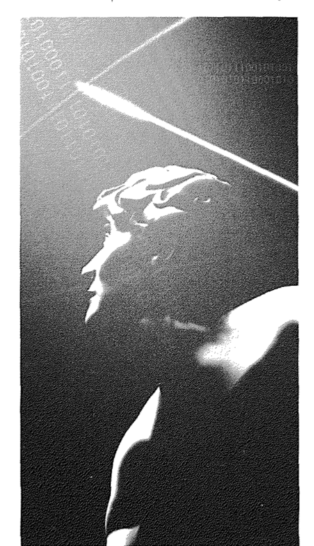
يُقسم الأشخاص في علم البارادايم إلى ثلاثة أنواع هم: المبدعون المستشرفون «Paradigm Shifters»، وهؤلاء يتصفون بأنهم يطرحون أفكارًا جديدة، وغالبًا ما يكونون أشخاصًا غير متخصصين. وهذا سر إبداعهم فهم يجهلون قواعد البارادايم في العمل. ومن أمثلة هؤلاء أن الذي اخترع بدالة الهاتف لم يكن مهندسًا، بل صاحب شركة دفن الموتى (حانوتي). أما النوع الثاني، فهم النمطيون «Paradigm Settlers» آخر من يلحق بالركب. ومن أهم صفات هؤلاء الرفض السريع للجديد، وعدم الرغبة في المخاطرة، والبطء في اتخاذ القرار. والنوع الثالث هم الرواد «Paradigm Pioneers» أول من يلحق بالركب، ومن أهم ما يميز هذا النوع من أشخاص البارادايم رغبتهم بالمغامرة والخروج عن المألوف، وهم من يحقق أحلام وأفكار المبدعين. فقد تبدو طروحات الرواد مستهجنة في بادئ الأمر، ثم لا تلبث أن تصبح معتادة من قبل الجميع. فعندما طرحت الأمم المتحدة قوانين حماية البيئة استهجنها العالم، ولكنها أصبحت أمرًا مسلمًا به، ولا يشك به أحد.

وهناك العديد من التحولات، التي جرت في القرن العشرين، وتثبت أن الإنسان غير الكثير من البارادايمات لديه. من ذلك على سبيل المثال لا الحصر: الاهتمام بالبيئة، الحقوق المدنية، انتشار مبدأ المشاركة، بروز المعلومات كمصدر رئيس للمعرفة، انتشار استخدام الاتصال عن طريق الأقمار الصناعية والإنترنت، تزايد دور المرأة في الحياة السياسية والنقابية، ممارسة الرياضة، انتشار التقنيات الجديدة كالهواتف النقالة والكمبيوتر، تعميم مبدأ المشاركة والحوار على المستويات كافة، شيوع مفاهيم الديمقراطية والعولمة، وغير ذلك.

إعادة النظر في القيم

ومن أجل تفعيل تطبيقات البارادايم في مجال التدريب والتعلم، فإننا بحاجة لأن نلجأ إلى المرح أثناء الشرح والتعليم، وأن نستخدم الإنترنت، ومواد العرض، ونظم وأجهزة المحاكاة، وألعاب المفاجآت والخفة، بعيدًا عن الإسفاف طبعًا، إلى جانب استخدام المعادلات الرياضية في العلوم الإنسانية لتحقيق أقصى قدر من الإقناع.

وأي خروج عن البارادايم هو حالة من الإبداع، ومن أمثلة ذلك الابتعاد عن التعميم، فهو لا شك أمر



سلبي. والخروج منه يعني تكوين بارادايم إيجابي «Paradigm Shift». كذلك إعادة النظر في القيم والمعارف التي يتبناها الفرد. طبعًا لا يراد بذلك قيم الدين والعقيدة فهذه من المسلمات التي لا يجوز المساس بها. بل أنماط وآليات التفكير والاعتقادات والتصورات المسبقة لدى الإنسان.

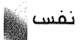
وللحصول على بارادايم جديد (إيجابي) هناك مقترحات عدة من أهمها:

- ضرورة فهم أن المستحيل اليوم ليس بالضرورة أن يبقى كذلك في المستقبل القريب أو البعيد.
- مكافأة الشخص الذي يمكنه تقديم بارادايم جديد.
- التيقن بأن أفضل من يقدم بارادايم جديدًا للمؤسسة هو الشخص الذي لا يعمل بها.

وللتغلب على بارادايم سلبي يجب:

- تقبل احتمالية الخطأ أو الصواب فيه.
- التفكير وفقًا لمعايير أو نظم مختلفة.
- مراجعة منظومة القيم الحالية.
- التعرف على نمط البارادايم القائم لدى الشخص حاليًا.
- طرح وسماع الأفكار جميعًا بما في ذلك السخيف منها.
- الاستمتاع بالمرح والخيال.
- تغيير وتنويع مصادر المعلومات لدينا.
- تجريب أطباقًا ومشروبات جديدة.
- معرفة أن هناك أكثر من إجابة واحدة (صحيحة) للسؤال الواحد.
- تغيير أماكن التنزه وجهات السفر.
- تغيير نوع المجالس وأثاث وديكور المنزل.
- الاطلاع على قنوات إعلامية جديدة كليًا.
- تفادي التعميم فهو صندوق البارادايم القاتل.

وأخيرًا، نسوق للقارئ الكريم بعض الأفعال التي تجعل الإنسان رهنًا لبارادايمات سلبية، بحيث يمكنه تجنب الوقوع فيها مستقبلاً، ومن ذلك للمثال (لا الحصر): الجهل، الصداقة المزيفة، الاستسلام للسيطرة، التسرع، الخيانة، عدم الدقة، التعصب، الازدواجية، استخدام لغة مبهمة، اللامبالاة، الكذب، ادعاء معرفة كل شيء، الانطوائية، العدوانية، فرض القيم، الهجوم بالألفاظ، التكبر، إساءة التقديم، إساءة التوضيح، قول أشياء بلا معنى، الحديث المبتذل، وغير ذلك. ■



كيف نجيب على أسئلة الأطفال المحرجة؟

د. محمد أحمد النابلسي* - لبنان

*رئيس مركز الدراسات النفسية

منذ لحظة الولادة تلعب الأم دور الوسيط بين طفلها وبين العالم الخارجي. وكلما نجحت الأم بالقيام بهذه الوساطة هيأت لطفلها الظروف الطبيعية لنموه العضوي والنفسي على حد سواء. أما الطفل، فإنه ينظر لهذه الوساطة نظرة خاصة، لا تلبث أن تتغير مع بدايات نضجه. ففي البدء ينظر الطفل لأمه (لاحقا لأبيه أيضا) على أنها إنسان خارق كليّ القدرة، يستطيع أن يلبي له جميع حاجاته ورغباته. وكثيرًا ما يقع الأهل في مأزق الاستجابة لدور الخارق، فيقدمون لأطفالهم معلومات غير صحيحة أو لنقل غير أكيدة. ومثل هذه المعلومات، تترك آثارا بالغة السلبية على نفسية الطفل وتؤثر على نموه ونضجه النفسيين. ذلك أن طرح الطفل للأسئلة هو دليل على بلوغه مرحلة من أهم مراحل تطوره النفسي. وهي المرحلة التي يبدأ فيها باكتساب قدرة التعبير عما يعتبره مفارقات، وإدراك المفارقة هو مرحلة هامة من مراحل تكون ملكة التفكير وتطورها. وعليه فإن طرح الطفل للأسئلة هو محاولة جادة من قبله لفهم العالم من حوله وتكوين مواقف منه، وكذلك التموقع فيه (أن يجد لنفسه مكانًا أو موقعًا سواء أكان ماديًا أو معنويًا).

ونحن إذا قدمنا الإجابات المغلوطة لهذا الطفل فإننا بذلك نعيق هذا التطور. وكنا قد أجرينا في المركز دراسة تطبيقية على ٥٧ طفلاً توصلنا خلالها إلى النتائج التالية:

- يجد طفل الأربعة أشهر لذة خاصة في إظهار قدرته على التقليد.

- يبدأ طفل العشرة أشهر بإجراء المقارنات بينه وبين أمه.

- يبدأ طفل السنتين بالإكثار من التساؤلات بشكل كثيف ومحرج.

- يدرك طفل الـ ٢,٥-٣ سنوات عجزه عن فهم الكثير من الحقائق فيعوض هذا العجز عن طريق التلاعب بالكلمات، أو اختراع الكلمات الجديدة التي لا معنى لها. وقد يمتد هذا التلاعب إلى ما بعد ٥ سنوات. وهو قد يمتد الى إقلاب أحرف الكلمات أو غيرها من الألعاب اللغوية. وهذه اللعبة الإقلابية تدفع الطفل الى طرح المزيد من الأسئلة.

في سياق الحديث عن أسئلة الأطفال المحرجة من المفيد أن نحاول تصنيفها. حيث تختلف الأجوبة عن هذه الأسئلة باختلاف التصنيف، وإن اشتركت وتداخلت بطابع الإحراج الذي قد تسببه للأهل. ويمكن تصنيف هذه الأسئلة إلى الفئات التالية:

- الأسئلة ذات الطابع الألسني: لماذا سميت الأشياء بهذه الأسماء؟... لماذا لانغير التسميات؟... ما الذي يمكن فعله لتطويع اللغة كي تقترب من فهم الطفل؟... لماذا لانخترع لغة أخرى... إلخ.

- أسئلة التموقع: وهي تتعلق ببحث الطفل عن تفسيرات لمبادئ الزمان والمكان. وفي إطارها تأتي أسئلة من أين أتينا وإلى أين نذهب؟ كيف يأتي الأولاد؟ وماذا يعني الموت؟ وماذا عن الكون... إلخ.

- أسئلة التمرد: وهي تتمحور حول فكرة لماذا لايسمح للأطفال بمسائل مسموحة للكبار؟ وهي تأتي على شكل محاولات تقليد الكبار أكثر منها على شكل أسئلة، مع تسببها بإحراجات للأهل.

- الأسئلة الاختبارية: وهي أسئلة يتوجه بها الأطفال لاختبار قدرات الأهل وانتقاد ما يرونه ضعفاً لدى الأهل. وهي غالبًا ما تتمازج مع مقارنات بأهل رفاق الطفل. وغالبًا ما تتمحور هذه الأسئلة حول قدرات الأهل المالية والجسدية.

- أسئلة القلق الطفولي: يتولد قلق الطفل من جهله للعالم المحيط به. من هنا تعلقه بالأهل، والأم خاصة، ليكونوا صلة اتصاله بالعالم الخارجي. وهذا ما يجعل من عصاب الهجر (قلق الطفل من أن تهجره الأم) المصدر الرئيسي لقلق الأطفال. وكثيرًا ما يطرح الأطفال أسئلة

تعوض مشاعر القلق المتنامية لديهم. ومن أكثر أسئلة القلق ترددًا لدى الأطفال نذكر الأسئلة حول غياب أحد الوالدين أو مظاهر الهجر الأخرى.

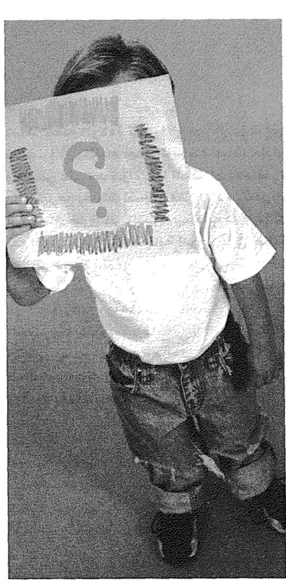
- أسئلة استكشاف الجسد: وهي مرحلة تبدأ في الأشهر الأولى من عمر الرضيع. حيث يبدأ العبث بأصابع قدمه وينهمك فيها مسرورًا باكتشافه لانتماء قدمه (موضوع اللعب) إلى جسمه. وفي مقدمة الأسئلة التي يطرحها الطفل على سبيل الاستكشاف هي الأسئلة المتعلقة بالفروق التشريحية بين البنت والولد.

هذا التصنيف يمكنه مساعدة الأهل على فهم خلفية السؤال المطروح من قبل أطفالهم. فهم لا يطرحون السؤال لذاته بل أنهم يطرحونه بدافع استكشافي في محاولة للفهم. مثال ذلك أنه باستفتاء أمهات هؤلاء الأطفال أجمعن على أن أحرج الأسئلة التي يطرحها الطفل هو السؤال كيف يأتي الأطفال؟

بطبيعة الحال فإن هذا السؤال يحرج الأهل الذين ينسون أن طارح السؤال هو صفحة بيضاء وغير مدرك لحراجة السؤال أو وقعه. وهو بالطبع لا يهدف إلى تكوين ثقافة جنسية من خلاله. حيث الطفل جاهل لمبدأ الجنس أصلاً (وإن رأى المحللون أنه يعيه بصورته غير المتشكلة). والواقع أننا لا نستطيع أن نعطي لهؤلاء الأمهات جوابًا موحدًا تغلفه الدبلوماسية ليجبن به أطفالهن. فالطفل كائن بشري له حوافزه ورغباته وشخصيته وكيانه، وبالتالي فإن الجواب على هذا السؤال يختلف من طفل لآخر. تبعًا لمجموعة من العوامل المؤثرة في شخصية الطفل وهذه العوامل هي:

- عمر الطفل: هذا العامل يحدد مدى قدرة الطفل على الاستيعاب، وبالتالي فإنه يحدد أسلوب الجواب.
- جنس الطفل: عادة ما تميل أسئلة البنات إلى فئة أسئلة استكشاف الجسد.
- ترتيب الطفل في العائلة: حيث يتحدد الجواب من خلال المعلومات التي قد تنتقل للطفل من إخوته.
- نوعية العلاقة بالأم: هل هي علاقة إعجاب (أوديبية) أم ذوبانية أم تمردية أو غيرها.
- مناسبة طرح الطفل للسؤال: كمثل ولادة أخ جديد، الخروج إلى المدرسة أو اللعب مع أطفال آخرين.

وقبل أن نتطرق لشرح الخطوات الواجب اتباعها، لإعطاء الجواب الأمثل لسؤال كيف يأتي الأطفال مثالاً، لابد لنا من الإشارة إلى بعض الحالات الخاصة التي تقتضي



تصرفًا خاصًا لكل منها على حدة. هذه الحالات هي:

- الطفل الأصغر في العائلة: من الملاحظات التحليلية الثابتة أن صغار الأبناء لا يسألون عادة هذا السؤال (ربما لتسرب الأجوبة اليهم عن طريق الأخوة الأكبر). فإذا سأل هذا الطفل، فإن العامل الأساسي الذي يجب علينا تحديده، من أجل اختيار الإجابة المناسبة هو ما هو السبب الذي دفع بالطفل لمثل هذا السؤال ومناسبة طرحه.

- الطفل الذائب في أمه: إن مثل هذا الطفل يكون عادة عرضة للوقوع في حالة قلق لأي إيحاء يرى فيه إيذاء لأمه. وأي نقاش ذو منحى جنسي يكون بالغ الحساسية، والتأثير في مثل هذا الطفل. الأمر الذي يدعونا في بعض الأحيان إلى الإقلال من أي إيحاء أذى قد يحسه لاحقًا بالأم. كأن نتجنب الحديث عن آلام ومتاعب الحمل.. إلخ. ومن المجدي أن نشرح له الأمور كي نهيئه لاستيعاب

الحقيقة دون أن يطرح هو السؤال.

- الطفل الكبير : إن هذا الطفل يتوصل عادة إلى القدرة على استيعاب مفهوم المكان. وخاصة فيما يتعلق بجسده وأعضائه. كما أن هذا الطفل يكون قد اختبر قدرته الاجتماعية عن طريق الاختلاط برفاقه. وخداع هذا الطفل هو أمر صعب. إضافة الى أنه قد يكون مدركا للمبدأ التناسلي (ولو بصورة غير دقيقة) من رفاقه. وقد يكون سؤاله بمثابة فخ للأهل. ويترك الجواب في هذه الحالة بالغ الأثر على علاقته بأهله وعلى ثقته بهم.

- طفل الأم الحامل: الذي تنتظر أمه مولودًا. إذ تتفجر لدى هذا الطفل عقدة قابيل (التنافس بين الإخوة وبخاصة المولود المنتظر) بما يرافقها من كره وغيرة... إلخ من المشاعر السلبية. التي تجعل هذا الطفل يتساءل بعدائية من أين سيأتي أو أتى هذا المخلوق الجديد؟ ومن واجبات الحامل أن تستعد وتعد طفلها للإجابة عن هذا السؤال وذلك منذ اللحظة التي تعرف فيها أنها حامل.

الخطوات الواجب اتباعها لتهيئة الطفل كي يستوعب الجواب

ركزنا على موضوع السؤال الطفلي من أين يأتي الأولاد بصفته السؤال الأكثر إثارة لتساؤلات الأهل. وإن كان لا يتمتع بذات الأهمية بالنسبة للطفل. فهو أكثر اهتمامًا بغيرته من الجنين الذي تحمله الأم. والذي سيأتي لمنافسته على حصته في اهتمام العائلة وحنانها... إلخ. فإذا ما أردنا الحديث عن خطوات الإجابة على مجمل الأسئلة الطفلية المحرجة فإن هذه الخطوات ترتبط بتحديد العامل المحرك للتساؤل عند الطفل ومن ثم تحديد فئة السؤال في التصنيف المشار إليه أعلاه. فهل يطرح الطفل السؤال لاستكشاف جسمه؟ أم للتموقع في الزمان والمكان؟ أو بسبب القلق بعد خلاف بين والديه... إلخ.

ونعود الى سؤال من أين يأتي الأطفال فنعرض للخطوات التالية للجواب عليه.

- محاولة إعطاء الطفل فكرة عن الموضوع قبل أن يطرح هذا السؤال. وهذه المحاولة يمكن أن تتم بطرق متعددة كأن يطرح الأهل مسألة البيض وكيفية توالد الطيور.

- تهيئة الطفل لتقبل فكرة الممارسة الجنسية وذلك عن طريق إتاحة الفرصة له لمشاهدة هذه الممارسة بين الحيوانات الصغيرة كالعصافير مثلاً. لأن الحيوانات الأكبر تمارس الجنس بطريقة عنيفة قد تنفر الطفل منها وتخيفه. ويمكن في البداية شرح هذه الممارسة على أنها لعب بين زوجين.

- يجب الابتعاد عن الروايات التقليدية القائلة إن ملاكا أو بجعة أو ألخ يقومون بإحضار الطفل إلى أهله. لأن هذه الروايات أصبحت خدعًا تقليدية مكرورة. كما أنها تنمّي شعور الطفل بأنه غريب عن عائلته قادمًا إليها من بعيد. ويصبح الأمر أكثر خطورة عندما نقول للطفل بأن الملاك سيحضر له أخًا. ذلك أن الطفل يشعر أكثر. بهذه الطريقة. بغرابة شقيقه القادم مما يجعله أكثر غيرة وكرها لهذا الشقيق (أو الشقيقة).

- يجب على الأهل عدم إظهار خلافاتهم أمام أطفالهم خاصة في السن التي يتوقعون فيها أن يطرح هؤلاء أسئلة متعلقة بموضوع الجنس. لأن إدراك الطفل لهذه الخلافات يجعله ينظر للجنس نظرة كره واحتقار ويرى فيه فعلاً عدوانيًا.

- إن تأخر الطفل في طرح مثل هذا السؤال يجب أن ينبه الأهل إلى طرح الأسئلة حول احتمال وجود مشاكل عاطفية لدى الطفل. أو معاناته من الخوف والقلق. أو عدم الثقة بالنفس وبالأخرين أوعلاقة ذوبانية مع الأم. أو معرفة الجواب بطريقة مشوهة من رفاقه... إلخ.

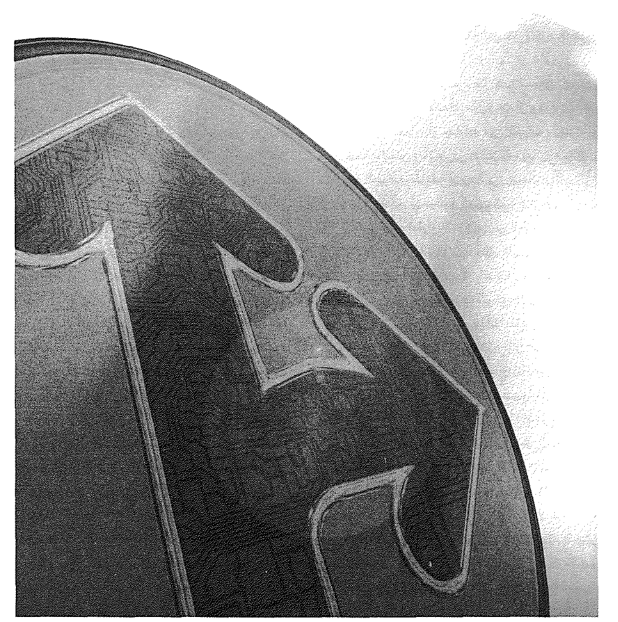
مما تقدم ندرك أن مهمتنا هي مساعدة الطفل واستفزازه لطرح السؤال وليس العكس كما يعتقد البعض. على أننا لا ندعو بأية حال إلى عرض الجواب على الطفل قبل أن يقوم هو بالسؤال لأن هذا يعني حرمان الطفل من فرصة طرح الأسئلة. فتساؤلات الطفل هي حوافزه التي تنمي ذكاءه، وبما أننا نعلم الميل الطبيعي للأطفال كي يكثروا من التساؤلات. فإن عرض مسألة حضانة البيضة أو مداعبات أزواج الطيور ستساعد الطفل على الاستيعاب التدريجي للموضوع كما ستساعده على طرح أسئلة أكثر ذكاء وأقل إحراجا. كأن يسأل مثلاً: هلا كنت أنا في بيضة؟ أو هل تتداعبون مثل الطيور؟ هل احتضنتني أمي كما تحتضن الدجاجة البيضة... إلخ.

وفي النهاية نؤكد ملكية الطفل لكيانه المميز الذي يقتضي منا التحلي بالصبر والدبلوماسية لمساعدته على فهم حقائق الحياة (الجنس، الولادة، الموت، المكان، الزمان، الفضاء، الدين.... إلخ.) دون أن تتسبب له هذه الحقائق برضات نفسية تؤثر على شخصيته المستقبلية.

تقرير هيئة الأمم المتحدة السنوي عن التنمية البشرية

يُرضي دولاً ويُغضب أخرى!

رشود محمد الخريف *- الرياض



*جامعة الملك سعود

نظرًا لإحساس الأمم المتحدة بأن الاهتمام الشديد بالنمو الاقتصادي وبناء الثروة أسهم في حجب حقيقة أن التنمية هي في نهاية المطاف تتعلق بالناس، وتتمحور حول توسيع خياراتهم، فقد حاولت الأمم المتحدة منذ 1990م، عرض مفهوم التنمية الإنسانية وإيجاد مؤشر مركب لها، ومن ثم مناقشة مضامين السياسات ذات الصلة بها، وذلك من خلال إصدار «تقرير التنمية البشرية العالمي» سنويًا.
ويأتي ذلك لأن حقيقة التنمية الإنسانية أوسع من مفاهيم التنمية التقليدية. فهي- كما ذُكر آنفا - «تنمية الناس وللناس ومن قبل الناس». وبذلك تكون أكثر شمولا حتى من تلك التنمية التي تركز على الإنسان كتنمية الموارد البشرية التي تعتبر الناس أحد المدخلات في عملية التنمية، وليسوا منتفعين منها.

من هذا المنطلق، فإن التنمية البشرية أو الإنسانية هي – ببساطة – عملية توسيع الخيارات. وهذه الخيارات متنوعة ومتعددة؛ فبعضها اقتصادي، وبعضها اجتماعي، وبعضها سياسي، وبعضها ثقافي. ونظرًا لأن الإنسان هو محور اهتمام التنمية، فإنه ينبغي العمل من خلال التنمية على توسيع الخيارات المتاحة أمام كل إنسان. بل إن هناك من ينظر إلى توسيع الحرية على أنها الغاية النهائية والوسيلة الرئيسة للتنمية الإنسانية. وبشكل عام، فإن توسيع الخيارات أمام الناس يعتمد بشكل رئيس على مدى توفر العناصر التالية: العيش حياة طويلة وصحية، اكتساب المعرفة، والموارد اللازمة لتحقيق مستوى معيشي لائق.

كيف يُقاس مؤشر التنمية؟

في ضوء التعريف السابق للتنمية البشرية بأنها «توسيع الخيارات»، اهتمت الأمم المتحدة في تقريرها السنوي عن التنمية البشرية في العالم بإيجاد مقياس كمي مركب للتنمية البشرية في كل دولة من دول العالم، أطلق عليه «مؤشر التنمية البشرية» (HDI). ويعتمد حساب مؤشر التنمية البشرية على ثلاثة عناصر أو أبعاد بدونها تبقى الخيارات أو الفرص بعيدة المنال أمام السكان. وهذه المكونات أو الأبعاد - كما ذُكر آنفًا - هي:

- الصحة والعمر المديد.
- اكتساب المعرفة.
- الوصول إلى الموارد اللازمة لتحقيق مستوى معيشي لائق.

وتُقاس هذه الأبعاد من خلال أربعة متغيرات تأخذ أوزانًا مختلفة. وهذه المتغيرات هي: العمر المتوقع عند الميلاد، ونسبة التعليم (أو البالغين الملمين بالقراءة والكتابة)، ومجموع نسب الالتحاق بمراحل التعليم المختلفة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والجامعية)، ونصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي.

ويثار كثير من الجدل حول طريقة القياس، إذ يرى بعضهم أن الطريقة غير مناسبة لأنها ترفع المؤشر في صالح دول معينة، في حين يرى البعض الآخر أنها معقولة، ولكن قد تحتاج إلى مزيد من التحسين والتطوير بإضافة مؤشرات أخرى. وفي كل الأحوال لن يحظى أي مؤشر برضا جميع دول العالم!!

المنافسة بين دول العالم على الترتيب الأفضل

على الرغم من كثرة الجدل حول هذا المؤشر، فإنه يحظى باهتمام جميع دول العالم سواء رضيت عن طريقة القياس أم لم ترض! فربما لا توجد دولة واحدة ترضى عن هذا المؤشر، باستثناء دولة النرويج التي تتربع على قمة المؤشر وتحصل على الترتيب الأول. ومن جهة أخرى، لا تسلم دولة من منافسة جاراتها الدول التي يوجد فيما بينها تقارب في مستوى التنمية باستثناء دولة النيجر التي تقع في أسفل القائمة، إذ جاء ترتيبها ١٧٧، أي الأخير بين دول العالم. لا أعتقد أن أحدًا ينافسها على مركزها. كما أن دولة السويد التي جاء ترتيبها السادس بين دول

العالم تنافس جارتها النرويج وتحسدها على حصولها على الترتيب الأول. والولايات المتحدة الأمريكية بحكم شعورها بالعظمة والتفوق اقتصاديًا وعسكريًا تشعر بـالألم لعدم حصولها على ترتيب أفضل من ترتيب العاشر الذي حصلت عليه، بل – ربما – تحسد جارتها كندا التي حصلت على الترتيب الخامس. وتزداد مشاعر الولايات المتحدة مرارة، بعدما تراجع ترتيبها من السابع في عام ٢٠٠٣م إلى العاشر في عام ٢٠٠٥م، بينما حققت جارتها كندا تقدمًا ملحوظًا حيث انتقلت من الترتيب الثامن إلى الخامس. أما النيجر (تلك الدولة المسكينة) التي جاءت في قاع القائمة، فلا بد أنها تشعر بالغيرة من سيراليون الدولة الإفريقية الفقيرة، ليس لشيء سوى أن الأخيرة (سيراليون) حصلت على الترتيب قبل الأخير في القائمة (أي ١٧٦)، بعدما كانت في أسفل القائمة حسب تقرير التنمية لعام ٢٠٠٤م. وبوجه عام، تتنافس الدول الأوروبية في الحصول على ترتيب متقدم، كما تحاول الولايات المتحدة الأمريكية أن تتجاوز تلك الدول وتحوز المرتبة الأولى، أما بالنسبة للدول العربية، فلا تظهر غيرتها من جاراتها، لأننا نحن العرب نفضل ألا نظهر مشاعر غيرتنا من جيراننا، بل إن بعض الدول لا ترضى عن طريقة القياس، وترى أن الطريقة المستخدمة في قياس المؤشر تأتي في غير صالحها لعدم إدراجها متغيرات أو أبعادًا أخرى في المؤشر، لاعتقادها بارتباط تلك المتغيرات بالتنمية البشرية. والدليل على عدم الاتفاق بشأن المؤشر

مؤشر التنمية في الدول العربية وبعض الدول الأقاليم لعامي ٢٠٠٤م و٢٠٠٥م

الدولة	٢٠٠٤م		٢٠٠٥م	
	الترتيب	مؤشر التنمية	الترتيب	مؤشر التنمية
قطر	٤٧	٠,٨٣٣	٤٠	٠,٨٤٩
الإمارات	٤٩	٠,٨٢٤	٤١	٠,٨٤٩
البحرين	٤٠	٠,٨٤٣	٤٣	٠,٨٤٦
الكويت	٤٤	٠,٨٣٨	٤٤	٠,٨٤٤
ليبيا	٥٨	٠,٧٩٤	٥٨	٠,٧٩٩
عمان	٧٤	٠,٧٧٠	٧١	٠,٧٨١
السعودية	٧٧	٠,٧٦٨	٧٧	٠,٧٧٢
لبنان	٨٠	٠,٧٥٨	٨١	٠,٧٥٩
تونس	٩٢	٠,٧٤٥	٨٩	٠,٧٥٣
الأردن	٩٠	٠,٧٥٠	٩٠	٠,٧٥٣
الأراضي الفلسطينية	١٠٢	٠,٧٢٦	١٠٢	٠,٧٢٩
الجزائر	١٠٨	٠,٧٠٤	١٠٣	٠,٧٢٢
سوريا	١٠٦	٠,٧١٠	١٠٦	٠,٧٢١
مصر	١٢٠	٠,٦٥٣	١١٩	٠,٦٥٩
المغرب	١٢٥	٠,٦٢٠	١٢٤	٠,٦٣١
جيبوتي	١٥٤	٠,٤٥٤	١٥٠	٠,٤٩٥
اليمن	١٤٩	٠,٤٨٢	١٥١	٠,٤٨٩
السودان	١٣٩	٠,٥٠٥	١٤١	٠,٥١٢
موريتانيا	١٥٢	٠,٤٦٥	١٥٢	٠,٤٧٧
الدول العربية	--	٠,٦٥١	--	٠,٦٧٩
شرق آسيا	--	٠,٧٤٠	--	٠,٧٦٨
جنوب آسيا	--	٠٥٨٤	--	٠,٦٢٨
أفريقيا جنوب الصحراء	--	٠,٤٦٥	--	٠,٥١٥
أمريكا اللاتينية	--	٠,٧٧٧	--	٠,٧٩٧
النرويج	١	٠,٩٦٣	١	٠,٩٦٤
النيجر	١٧٦	٠,٢٧٣	١٧٧	٠,٢٨١
العالم	--	٠,٧٢٩	--	٠,٧٤١

المصدر: UNDP (2004, 2005) Human Development Report, New York: United Nation Development Programme.

ومكوناته أن تقرير «التنمية الإنسانية العربية» الذي أعده مجموعة من العلماء العرب اقترح تغييرات في مكونات المؤشر.

التفاوت بين الدول العربية في قيم المؤشر

تتفاوت الدول العربية في قيم مؤشر التنمية البشرية بشكل ملحوظ (الجدول المرفق). فتتربع دولة قطر على المرتبة الأولى بين الدول العربية حسب تقارير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٥م وكذلك لعام ٢٠٠٥م بعدما حققت تحسنًا في ترتيبها بين دول العالم، إذ ارتفع ترتيبها من ٤٧ في عام ٢٠٠٤م إلى ٤٠ في عام ٢٠٠٥م. وتأتي دولة الإمارات العربية المتحدة في المرتبة الثانية في عام ٢٠٠٥م متجاوزة مملكة البحرين التي كانت تحتل هذه المرتبة في عام ٢٠٠٤م.

أما بالنسبة للكويت، فقد حافظت على ترتيبها الرابع بين الدول العربية ومرتبتها (٤٤) بين دول العالم. وبالمثل، حافظت السعودية على مرتبتها السابعة بين الدول العربية وكذلك على مركزها بين دول العالم (٧٧). كما فعلت الشيء نفسه الأردن (٩٠)، والأراضي الفلسطينية (١٠٢)، وسوريا (١٠٦)، وموريتانيا (١٥٢).

وفي المغرب العربي، حققت تونس والجزائر تحسنًا في قيم المؤشر وكذلك الترتيب لعام ٢٠٠٥م، فقد قفزت تونس من المرتبة ٩٢ في عام ٢٠٠٤م إلى ٨٩ في عام ٢٠٠٥م، وتقدمت الجزائر من المرتبة ١٠٨ إلى ١٠٣ خلال الفترة نفسها.

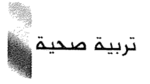
وبوجه عام، جاءت قيمة المؤشر لمجموعة الدول العربية (٠,٦٧٩) أقل من المعدل على مستوى العالم البالغ (٠,٧٤١). ولكن مجموعة الدول العربية تفوقت على إقليم جنوب آسيا وكذلك إقليم إفريقيا جنوب الصحراء. في حين تجاوزها كل من منطقة شرق آسيا وقارة أمريكا اللاتينية.

خاتمة

لا شك أن مؤشر التنمية يُغضب بعض الدول، ويرضي بعضها الآخر. ولكن يحق لبعض الدول أن تبدي عدم قناعتها بكيفية حساب المؤشر وبالمتغيرات التي يتكون منها، ولكن ينبغي أن نعرف أنه من الصعوبة بمكان الحصول على اتفاق بين جميع دول العالم على مؤشر معين. ومن جهة أخرى، يبدو من خلال الاطلاع على العديد من تقارير التنمية البشرية أن عدم توفر البيانات لبعض الدول هو السبب في حصولها على قيمة مؤشر منخفض، مما يؤدي إلى تأخرها في الترتيب. فعلى سبيل المثال، تقوم الأمم المتحدة بتقدير نسب الالتحاق بالتعليم إذا لم تستطع الحصول عليها من الدول المعنية. ولا شك أن تقدير النسب يأتي أقل من الواقع في بعض الأحيان، خاصة في الدول التي تشهد تقدمًا كبيرًا في برامجها التنموية. وحسبما أعلم يوجد اختلاف في بيانات الالتحاق بالتعليم في المملكة العربية السعودية حسب مصدرها. فبيانات الالتحاق بالتعليم لدى مصلحة الإحصاءات العامة تختلف عن بيانات وزارة التربية والتعليم! ولكن يبدو أن بعض الدول تعلمّت اللعبة (أي كيفية قياس المؤشر) جيدًا وفي وقت مبكر، ومن ثم حاولت تحديث بياناتها وجعلها في متناول القائمين على حساب هذا المؤشر المهم. وفي رأيي، يبقى هذا المؤشر مهمًا وضروريًا. فهو بمنزلة نوع من مقاييس الجودة لبرامج التنمية في كل دولة من دول العالم.■

المصادر والمراجع

- الأمم المتحدة (٢٠٠٢م) «تقرير عن التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢م».
- الخريف، رشود (١٤٢٣هـ) السكان: المفاهيم والأساليب والتطبيقات. الرياض.
- UNDP (2004, 2005) Human Development Report. New York: United Nation Development Programme.



إذا كنت تجاوزت الأربعين فخفف منها أو ..

لا تشرب القهوة!

مختار مصطفى - مصر

على الرغم من كل المحاذير المحيطة بشرب القهوة، إلا أن فوائد القهوة الكثيرة أكدتها معظم الدراسات التي تعرضت لها، حيث إن مادة الكافيين (وهي المكون الأساسي في البن) لها تأثيرات إيجابية عديدة، فهي مادة محفزة كذلك هي موجودة في الشاي والشوكولاته ومشروبات الصودا.

يحتوي فنجان القهوة على مستويات مختلفة من الكافيين وذلك حسب نوع البن، حيث يحتوي فنجان القهوة الغربي على حوالي ١٣٥ مليجرامًا من الكافيين مقارنة بـ٩٥ مليجرامًا في القهوة السريعة. والغريب أن أقل نسبة كافيين (وبالتالي أخفها ضررًا) تلك الموجودة في حبوب البن العربية، والتي تحتوي على نصف كمية الكافيين الموجودة في حبوب البن الإفريقية الشهيرة!

نوبات التوق

وبشرب ثلاثة (فناجين) من القهوة على فترات متباعدة في اليوم نجد أن للقهوة جوانب إيجابية عديدة أهمها:

- تحفيز النشاط وتعزيز التفكير والمزاج حتى لو بكميات قليلة.
- دعم اتساق العضلات ومتانتها خصوصًا عند تناولها قبل ممارسة التمارين الرياضية.
- رفع معدل استهلاك الطاقة الأمر الذي يسهم في حرق السعرات الحرارية.
- المساعدة في تليين مجاري التنفس مما يخفض وتيرة نوبات الربو.
- مادة الكافيين تعمل ضد التأكسد ولها قدرة حماية أكثر من فيتامين «E» أشهر العوامل المضادة للأكسدة.
- القهوة غير المحمصة تستعمل كعلاج للإسهال لاحتوائها على حمض «التانيك» القابض.
- القهوة مدرة للبول حيث تحتوي على كمية جيدة من عنصر «البوتاسيوم».

والحقيقة أن مادة «الكافيين» تتسم في المجموعات الدوائية مع «النيوكتين» ضمن مجموعة محفزات الجهاز العصبي المركزي «DPA amine» الذي يعمل كنظام مكافأة في الدماغ. وعلى ذلك فعندما يتناول المرء القهوة بشكل منتظم من المحتمل جدًا أن يصاب بنوبات التوق الذي ينجم عن استهلاك كميات ضئيلة قد لا تتجاوز فنجانًا واحدًا في اليوم وبعد ذلك يمكن أن يعاني المرء أعراض انسحاب «الكافيين» فيما لو حاول الإقلاع عن شرب القهوة، وتشمل: الصداع، والتعب، والتوتر، والاكتئاب، وأعراضًا أخرى تشبه أعراض الإنفلونزا ولكنها قطعًا تكون أهون بكثير من أعراض الانسحاب المرتبطة «بالنكوتين» أو «الكوكايين» أو باقي المواد الأخرى المسببة للإدمان.

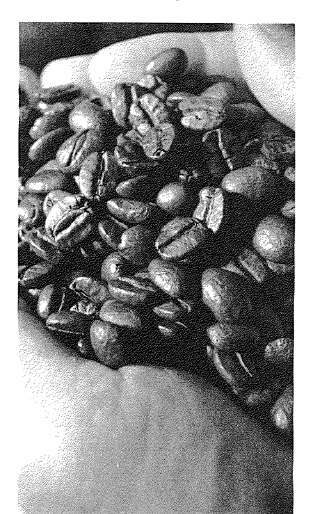
فنجان واحد فقط

وبالرغم مما أظهرته الدراسات السابقة حول فوائد القهوة الصحية فقد أظهرت دراسة جديدة أجريت في اليونان أن الإكثار من القهوة يضر بالقلب والشرايين، حيث وجد العلماء في جامعة أثينا أن عشاق القهوة يعانون تصلبًا في الشرايين والأوعية الدموية الرئيسية في الجسم أكثر مقارنة بمن لا يشربونها وقد حذرت الدراسة من أن انخفاض مرونة الشرايين يتسبب في إصابتها بالتصلب، ويعتبر عاملاً أساسيًا للإصابة بأمراض القلب والسكتات الدماغية.

وأكد الباحثون أن على الأشخاص الذين يشربون أكثر من ثلاثة فناجين من القهوة يوميًا تقليل استهلاكهم منها، خصوصًا إذا كانوا يعانون ارتفاع ضغط الدم أو عوامل خطر أخرى مرتبطة بأمراض القلب. ولاحظ فريق البحث بعد قياسه صلابة جدران الشرايين وقدرتها على التمدد والانقباض أنها كانت معتلة ووظائفها ضعيفة عند من شربوا أكثر من فنجانين من القهوة يوميًا خلافًا لمن لا يشربونها.

وفي دراسة أخرى أكثر تشاؤمًا حذر أطباء يونانيون من أن استهلاك أكثر من فنجان واحد فقط

يزيد الإصابة بالالتهابات المرتبطة بأمراض القلب والمفاصل والسكري والسرطان والاحتقان الأذيني. وأوضح الباحثون في دراستهم التي نشرتها «المجلة الأمريكية للتغذية» أن الإكثار من القهوة يزيد مستويات المواد الالتهابية التي تشمل «Protein C» التفاعلي و«Amyloid-A» و«٦-Innter Leutine» في الدم بصورة كبيرة، مما يدل على تفاقم حدة العمليات المسببة للالتهابات. ووجد هؤلاء الأطباء بعد متابعة ١٥١٤ رجلاً ١٥٢٨ امرأة لا يملكون تاريخًا سابقًا للإصابة بأمراض القلب أن الرجال الذين استهلكوا أكثر من فنجان واحد من القهوة يوميًا شهدوا زيادة في مستويات «٦-Inter Leutine» الالتهابية بنحو ٥٠٪ وفي مستويات «Protein C» التفاعلي بنسبة ٣٠٪ مقابل ١٢٪ في مستوى «Amyloid-A» مقارنة بالذين لم يشربوها أبدًا. أما في النساء فقد لاحظ الباحثون أن تلك المواد الالتهابية زادت بنسبة ٥٤٪ و٣٨٪ و٢٨٪ على التوالي.



تغيرات الثديين

وعن علاقة المرأة بالقهوة تؤكد د. «جوديث ريتشمان» وهي طبيبة أمراض ونساء وتوليد تقدم برنامجًا تلفزيونيًا شهيرًا في مقال نشرته مجلة الصحة والطب أن المرأة التي تتناول أكثر من فنجانين من القهوة في اليوم قد ترفع احتمال عدم حدوث إخصاب بمقدار الضعف. وكذلك فإن تناول المرأة الحامل لفنجان أو فنجانين من القهوة يزيد من احتمالات حدوث إجهاض بنسبة ٣٠٪. كما أن تناول أكثر من خمسة فناجين قهوة يوميًا يسبب تغيرات في الكييسات الليفية في الثديين فتشعر المرأة بألم فيهما. وفي دراسة أخرى حول القهوة وتأثيرها على الحمل لاحظ بعض الأطباء أن خطر انخفاض الوزن عند الولادة أثر على الأطفال الذكور بمعدل ثلاث مرات عن زيادة استهلاك الأم للقهوة بينما لم يظهر مثل هذا التأثير على الإناث.

ولربما يفهم البعض من سياق المقال أن القهوة من المخاطر التي تحدق بحياة الإنسان والتي يجب تجنبها تمامًا، هي بالطبع مرتبطة بكثير من المشكلات الصحية. ولكن تناولها بكمية معقولة وعلى مسافات متباعدة يجعلنا نستفيد من جوانبها الإيجابية التي بدأنا بها المقال. وهناك بعض النصائح والمحاذير التي يسوقها عبداللطيف أحمد حسان وهو خبير الطب النبوي وطب الأعشاب:

- لا يجوز تعاطي القهوة بكثرة في المرة الواحدة.
- لا يجوز شرب القهوة على الريق لاحتوائها على حمض «النيكوتنيك» وما له من تأثير سيء على المعدة.
- لا يجوز تعاطيها من قبل من يشكو من قرحة أو زيادة الحموضة في الجهاز الهضمي.
- يحذر تعاطيها للأم الحامل وخصوصًا في الأشهر الأخيرة من الحمل.
- تمنع القهوة عن الأطفال ذوي الأمراض العصبية.
- يحذر تعاطيها لمرضى البواسير والتشققات الشرجية لما لها من تأثير قابض من فعل مادة «الكافيين» القابضة التي تحتويها.
- لا يجوز رش بودرة القهوة على الحروق والجروح كما جرت العادة عند بعض المجتمعات، حيث تعمل كطبقة عازلة بين الأنسجة المتضررة مما يعوق الالتئام.
- يجب أن يخفف تناول القهوة لمن تجاوز الأربعين فما فوق.

- «المدارس الجاذبة»

- العلاج بالقراءة

- إفطار نموذجي

سبورة

لمواجهة التفرقة العنصرية في أمريكا

«المدارس الجاذبة»

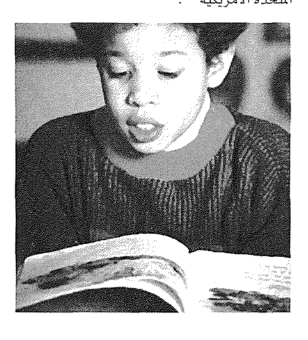
حافظ محمد حافظ صالح - مصر

تتنوع السياسات التعليمية لتتلاءم مع الظروف المجتمعية بكل دولة. فالتوسع في التعليم العام وتوسيع قاعدته يمثل وسيلة للتغلب على التباينات الطبقية، ويهيئ كافة السبل للالتحاق بالتعليم بين كافة الطبقات والإثنيات العرقية المتعددة [١].

ففي الولايات المتحدة الأمريكية (ومع تفاقم مشكلة التفرقة العنصرية وتمتع المواطنين البيض بالامتيازات والحقوق التي يحرم منها بقية المواطنين غير البيض) حاولت الحكومة الفيدرالية القضاء على هذه الظاهرة غير العصرية في مطلع القرن العشرين، خاصة بعد إعلان المحكمة العليا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٥٥م أن التفرقة العنصرية لا تتفق مع تكافؤ الفرص. لكن الأمر لم يتعد إصدار القرارات والتوصيات إلا قليلاً حتى إن قرار المحكمة العليا عام ١٩٥٥م لم تنفذه بعض الولايات وما زال المواطنون غير البيض يعيشون حتى اليوم أوضاعًا اقتصادية واجتماعية وتعليمية سيئة [٢].

من هنا أدرك صناع السياسة التعليمية ضرورة إنشاء مدارس عامة يناط إليها تقليل الفصل العنصري داخل المجتمع الأمريكي، وتوفير الفرصة والاختيار والمنافسة في الميدان التعليمي. وبالفعل أنشئت أول مدرسة (ابتدائية) لتقليل الفصل العنصري عام ١٩٦٨م بمدينة تاكوما بولاية واشنطن. وفي عام ١٩٦٩م قدمت مدينة بوسطن عاصمة ولاية ماساتشوستس هي الأخرى نموذجًا تعليميًا للحد من الفصل العنصري، وكان يشار لهذه المدارس باعتبارها مدارس بديلة Alternative Schools تبع ذلك قيام العديد من الولايات بتقديم نماذج لمدارس تعتمد على دمج الطلاب من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة في سياق اجتماعي واحد، وتقديم برامج تعليمية ليست متوفرة في المدارس العامة التقليدية تجذب الطلاب إليها، وقد أطلق على هذه النوعية من المدارس «المدارس الجاذبة Magent Scools» [١].

ونتيجة تزايد شعبية «المدارس الجاذبة» واعتبارها مدارس عامة غير تقليدية لا تتطلب رسومًا أو متطلبات أكاديمية معينة من طلابها قامت الحكومة الفيدرالية بتوفير منح لدعمها، خاصة في المناطق التعليمية التي يوجد بها فصل عنصري بداية من عام ١٩٧٦م عبر قانون مساعدة المدارس الطارئ ESAA - Emergency Schools Aid Act الذي فتح الباب على مصراعيه لانتشار المدارس الجاذبة كجزء من خطط الدولة للقضاء على الفصل العنصري في المناطق الحضرية وغيرها. وفي بداية التسعينيات من القرن العشرين كان من بين كل ثلاثة مناطق تعليمية منطقة تعليمية لديها العديد من «المدارس الجاذبة». كما زاد عدد هذه المدارس على ألف مدرسة في مئة وأربعين منطقة تعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية [٣].



وتؤكد المدارس الجاذبة أهمية أن تجذب المناهج الطالب، وأن يقوم أولياء الأمور والطلاب وأعضاء المجتمع بتخطيط برامجها التي لا تتوفر في المدارس العامة العادية مثل: التكنولوجيا، والفنون، والتسويق، والاتصالات... لتوفير الفرص للطلاب لتبادل المهارات والخبرات، متضمنًا ذلك مناشط التعليم التعاوني، والمناقشة في جماعات صغيرة والأنشطة اللاصفية، والمشروعات الخاصة. ويعتمد التقويم بها على التقدم والجهد والتحصيل الذي يمكن كتابته في صورته النهائية على هيئة تقرير يحوي تعليقات بدلًا من تقديرات [٣].

باستقراء ما سبق يمكن ملاحظة أن «المدارس الجاذبة» كسبت الرضا الأبوي وثقة الشعب الأمريكي لاتصاف برامجها بالإثارة والتميز والجاذبية، والارتقاء بجودة التعليم، ودعم الهوية الاجتماعية، ومعالجة الفصل العنصري داخل المدارس الأمريكية ومراعاتها اهتمامات واحتياجات ومهارات طلابها وتقديمها تعليمًا عامًا مميزًا للأقليات العرقية وأبناء المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة. ■

هوامش

(١) عبدالجواد السيد بكر: السياسات التعليمية وصنع القرار - دار الوفاء - الإسكندرية - ٢٠٠٢، ص٢٥.

(٢) عبدالغني عبود: التربية في نهايات القرن الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام - ط ٣ - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٩٩.

(٣) محمد عبدالحميد محمد: «اتجاهات التجديدات التربوية» - التربية - تصدر عن: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية - المجلد (٣) - العد (١) - يونيو ٢٠٠٠م - القاهرة. ص ٢٦٣.

الأبناء يتعلمون حسبما يعاملون

إبراهيم عبدالخالق الحفظي - أبها

الابن إذا عومل بإنصاف فإنه يتعلم العدل
وإذا عومل بالتشجيع فإنه يتعلم الثقة
وإذا عومل بالتأديب فإنه يتعلم عدم الركون إلى الغير
وإذا عومل بالتسامح فإنه يتعلم العفو
وإذا عومل بالأمانة فإنه يتعلم الصدق
وإذا عومل بالمدح فإنه يتعلم التقدير
وإذا عومل بسخرية فإنه يتعلم الانطواء
وإذا عومل بعداوة فإنه يتعلم الحقد والكراهية
وإذا عومل بقسوة فإنه يتعلم العناد
وإذا عومل بانتقاد فإنه يتعلم التنديد
وإذا عومل بالتأنيب فإنه يتعلم الشعور بالذنب

وأخيرًا إذا عومل بالمحبة فإن ذلك أدعى إلى قبول النصيحة والتوجيه ■

سبورة

العلاج بالقراءة

صلاح عبدالستار الشهاوي - طنطا

برز مصطلح العلاج بالقراءة «الببليوثيرابيا» لأول مرة في عام ١٩٣٨م وظن البعض أنه فن جديد لم يعرف قديمًا، وهو على حد تعريفهم علاج المريض من خلال قراءات مختارة. وباستقراء التاريخ نجد أن أول من عرف هذا الفن (العلاج بالقراءة) هم المصريون القدماء عندما قال حكيمهم: «المكتبة طب النفوس».

العلاج بالقراءة أصبح الآن علم حديث وطريقة جديدة في العلاج النفسي عن طريق القراءة المنظمة والهادفة لتحقيق مفاهيم معينة لدى المريض وضبط سلوكياته وتفكيره ومواجهة وساوسه النفسية. والعلاج بالقراءة له خطوات تماثل نفس خطوات علاج الأمراض العضوية.

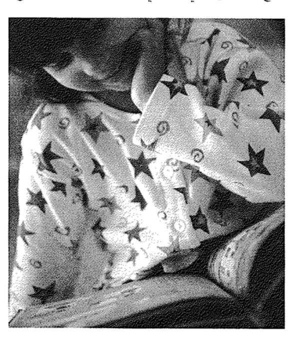
فالأمراض تنقسم إلى عضوية، وروحية، وبدنية نفسية، ونفسية بدنية، فالعضوية تعالج بالعقاقير، والروحية تعالج بمسبب المرض والقراءة، والبدنية النفسية تعالج بالعقاقير معًا، والنفسية البدنية تعالج بالقراءة فقط، فالإنسان يمرض بسبب كلمة أو سلوك مضاد من الآخرين، لذا فإنه يشفى بكلمة أو تعديل السلوك المقصود ذلك لأن الأصل في الإنسان هو الاعتدال أو التوازن بين النفس والروح وكل الصفات الإنسانية يحكمها التوسط، فالشجاعة إذا انحرفت نحو اليسار تكون تهورًا، ونحو اليمين فهي جبن.

هناك ٥٠ مرضًا يمكن علاجها بالقراءة منها، الخوف، والقلق، والشعور بالدونية، والجشع، والتعصب، والاكتئاب، والخروج على القانون، والانطواء والتوحد مع الذات، والكسل، والإدمان، والذهان، وأمراض الشيخوخة، والوسواس القهري، وأمراض الكلام، والصداع.

ليس بخاف على أحد السر في كون أول آية تنزل من السماء كانت تأمر الإنسان بالقراءة بقوله تعالى: ﴿اقرأ﴾، العلق. ونحن على إيمان ويقين بأن قراءة الإنسان للقرآن الكريم والأدعية الشريفة من شأنها أن تعمل على تطهير نفسه من الأدران والشوائب وتجعلها طاهرة شفافة. وقوله تعالى في كتابه الكريم: ﴿وننزل من القرآن ما هو شفاء ورحمة للمؤمنين﴾، الإسراء٨٢. ومعنى الآية الكريمة كما جاء في بعض كتب التفسير: ننزل إليك أمرًا يشفي أمراض القلوب ويزيلها ويعيد إليها حالة الصحة والاستقامة فتتمتع من نعمة السعادة والكرامة. والأصل والقاعدة في الكتاب أن يكون مصدر نور وهداية لقارئه: ﴿ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين﴾، البقرة آية ٢.

وروي عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قوله: «نعم المحدث الكتاب».

وتوارث المسلمون الشفاء بالقراءة وأضافوا إليه حتي رأينا العصر العباسي يزخر ويفخر بالكتب والمكتبات والكتاب والوراقين، فهم يلجؤون للكتب للقراءة، يتسلون عن مصائبهم حتى رأينا المنصور يطلب من يسليه بالشعر، فقد ذكر في كتاب قصص العرب (لما مات جعفر بن أبي جعفر المنصور مشى أبوه في جنازته من المدينة إلى مقابر قريش ومضى الناس أجمعون معه حتى دفنه ثم انصرف إلى قصره وأقبل على الربيع فقال: يا ربيع انظر من أهلي ينشدني (أمن المنون وريبها تتوجع)



حتى أتسلى بها عن مصيبتي، قال الربيع فخرجت إلى بني هاشم وهم بأجمعهم حضور فسألتهم عنها فلم يكن فيهم أحد يحفظها فرجعت فأخبرته، فقال: والله لمصيبتي بأهل بيتي ألا يكون فيهم أحد يحفظ هذا أعظم وأشد من مصيبتي بابني!

لقد عرف العرب القدماء العلاج بالقراءة (إلقاء الشعر وإنشاده) وجعلوا منه ترويحًا للنفوس الكليلة العليلة فتراثنا الشعري لم يكن بعيدًا عن فكرة العلاج بالشعر، فامرؤ القيس الذي يشار إليه دائمًا بأنه أول من وقف واستوقف وبكى واستبكى، هو أيضًا أول من أشار إلى فكرة الشفاء عن طريق البكاء أو الشفاء بالدموع. هذا الشفاء هو عينة التطهر وما يحدثه من راحة في النفس تواجه موقفًا تراجيديًا مأساويًا حين تقف على الأطلال وتتذكر الأحباء الراحلين، والأيام التي انقضت برحيلهم والأماكن التي تزول هيئتها وصورتها بزوالهم واستعادة الشعر الذي ارتبط بهذا المخزون من الذكريات تدفع بالدموع الحارة إلي العيون وإنشاده وترديده هما بداية الإحسان بالتطهر والشعور بما يعقبه من راحة.

يقول امرؤ القيس:

وإن شفائي عبرة مهراقة

فهل عند رسم دارس من معول؟

فالإشارة الصريحة إلى الشفاء وإلى الدموع التي جاشت بالتذكر ولوعة الفقد وترديد الأشعار المرتبطة بالمكان والزمان والمحبوب. كل ذلك من شأنه أن يضع أيدينا على بداية مبكرة لفكرة العلاج بالشعر التي ستصبح أكثر نضجًا واكتمالاً عند شعراء آخرين ساروا على هذا المنوال إلى أن يصل المعنى صريحًا على لسان قيس بن الملوح في بيت قاطع الدلالة يقول فيه:

فما أشرف الأيفاع إلا صبابة

ولا أنشد الأشعار إلا تداويا

إضافة إلى ذلك اتخذ العلاج بالقراءة أنماطًا أخرى كالكتابة الساخرة والفكاهة التي تعالج الاكتئاب، ومن أشهر من قاموا بذلك الجاحظ في البخلاء والأصفهاني في الأغاني وأبونواس وأخباره والذي أنشدنا قوله:

أتبع الظرفاء أكتب عنهم

كيما أحدث من أحب فيضحكا ■

إفطار نموذجي

عبدالله القرني - سبت العلاية

يضع المشرف خطته الإشرافية، ويضع في حسبانه حصصًا نموذجية ينفذها معلمون متميزون، فيعهد إليهم بذلك وتصلهم الخطة، فيبدأ الواحد منهم في الاستعداد فيجهز وسائله (التي ربما لم يعرفها من قبل) وتستنفر كل الطاقات والقوى في المدرسة، فيتوزع زملاء المعلم مهام الإفطار (النموذجي) المعد لهذه المناسبة، وذلك من باب (الفزعة)، فلا ترى في صبيحة ذلك اليوم (الموعود) إلا صحون التمر و(دلال) القهوة، وسفرة الحلويات، ومن ثم تأتي الوليمة المنتظرة (اللحم المقلقل)، وإذا بالأعناق تشرئب لمنظرها، والشفاه تتملظ إليها. وبعد تناولها إلى حد الامتلاء يودع المعلمون الذين حضروا الحصة بالحفاوة والتكريم، ثم تعود الأمور في المدرسة بعد ذلك كما كانت، وتهدأ العاصفة، وتدخل الأيدي في الجيوب لسداد (فاتورة) الحصة النموذجية! أما الوسائل فإلى حيث ألقت رحلها أم قشعم، هل هذا هو المنشود من الحصة النموذجية؟! لا، وألف لا، فلنقف إذًا مع عدد من سلبيات هذا الوضع المأساوي المتكرر، ومنها:

- أن الاستعداد المبذول من المعلم (المزور) وقتي آني.
- تغير نظرة الطلاب لهذا المعلم الذي ظهر متناقضًا.
- قد يختار هذا المعلم مثاليًا، مع عدم أهليته لذلك.
- التكلفة المادية المرهقة لمعلمي المدرسة (المنكوبة) جراء الإفطار (النموذجي).

إنني هنا لا ألقي باللوم على المشرف، فربما يكون هدفه عموم الفائدة ونقل الخبرات، بل اللوم كل اللوم على من أعد هذه العدة بدعوى الكرم الذي ليس هذا موضعه، إذ إن المدرسة معقل علم، ومنارة إشعاع وحضارة، لا مطعم تعد فيه أشهى المأكولات. ■

الوعد (الشرقي)!

لؤي محمد السيد - الطائف

أليس عجبًا أن صار الوعد الشرقي علمًا على الوعود الكاذبة، واسم الوعد الغربي علمًا على الوعد الصادق؟! من علم الغربيين هذه الفضائل إلا المسلمون الأوائل؟ من أين اقتبسوا هذه الأنوار التي سطعت بها حضارتهم؟! ألم يأخذوها منا؟ وهل في الدنيا دين إلا ديننا الإسلامي العظيم يجعل للعبادات موعدًا لا تصح العبادة إلا فيه، وإن أخلفه المتعبد دقيقة واحدة بطلت العبادة؟ فالصوم يبطل إن أفطر الصائم قبل الغروب بخمس دقائق، أليس - والله أعلم - لتعليمه الدقة والضبط والوفاء بالوعد؟ ولماذا تبطل الصلاة إن صليت قبل دخول الوقت بخمس دقائق؟ والحج لماذا يبطل إن وصل الحاج إلى عرفات بعد فجر يوم النحر بخمس دقائق؟ أليس لأن الحاج قد أخلف الموعد؟ أو لم يجعل الإسلام إخلاف الموعد من علامات النفاق وعليه يكون المخلف للموعد ثلث منافق؟ فيكف نرى بعد هذا كله كثيرًا من المسلمين لا يكادون يفون بموعد ولا يبالون بمن يخلف لهم وعدًا، أو يتأخر عنه، حتى صار التقيد بالوعد والتدقيق فيه والحرص عليه نادرة يتحدث بها الناس، ويعجبون بصاحبها ويعجبون منه، وحتى صارت وعودنا مضطربة لا تعرف الضبط ولا التحديد!

حكى لي شيخي علي الطنطاوي -رحمه الله- ما حدث له عندما دعي لوليمة عند صديق له قد حدد له ساعة معينة هي الساعة الأولى من بعد الظهر، وحين وصل في الموعد وجد المدعوين موجودين إلا واحدًا له عند صاحب الدار منزلة، وتحدث الحضور حتى حلت ساعة الغداء وتوقع الجميع دعوة المضيف إلى المائدة فلم يفعل! وجعل يشاغلهم بتافه الحديث، ورائحة الطعام من شواء وقلاء وحلواء تملأ أنوفهم وتصل إلى معدهم الخاوية فتوقد فيها نارًا، حتى اشتد بهم الجوع فقال له الشيخ: «هل عدلت عن الوليمة؟»، فضحك ضحكة باردة وخالها نكتة. فكرر الشيخ: «يا أخي جاء في الحديث أن امرأة دخلت النارة في هرة حبستها فلا هي أطعمتها ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض» ونحن جماعة وهي واحدة، وهي قطة ونحن بشر، فتغافل وتشاغل ثم صرح بقوله: حتى يجيء فلان. فقال الشيخ: «إذا كان فلان قد أخلف الموعد أفنعاقب نحن بإخلافه؟! وهل يكون ذنبنا أنا كنا غير مخلفين؟!».





عبدالله النافع :

إذا كانت مراكز الموهوبين تشترط «سلامة الحواس» فهي مراكز عوراء تنظر بعين واحدة فقط!



«العريان» و«الغضبان»!



هواية سخيفة




2

الحياة جملة من الأحداث والمواقف..
ومع كل حدث هناك وجهة نظر..
وملامح الشخصية تحددها وجهات النظر..
و«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طبيعة إنسانية ينبغي ألا تفسد للود قضية كما نردد دوما.
وإذا كان تضاد وجهات النظر نقمة، فإن تنوعها نعمة يجب أن نحسن تناولها.
ضيفنا العزيز: د.عبدالله النافع أستاذ علم النفس ورئيس فريق برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في التعليم العام في السعودية «سابقاً».



عبدالله النافع :

لدينا ١٠٠,٠٠٠ موهوب من الطالبات والطلاب السعوديين

❖ الموهبة إما نعمة أو... نقمة!!

- الموهبة نعمة، لأنها أساسًا هبة من الله سبحانه وتعالى. والله لا يهب إلاَّ النعم. ولكن الإنسان قد يحيلها إلى نقمة. انظر إلى كثير من الاختراعات العلمية والتقنية التي أنتجتها عقول المبدعين والمبتكرين كيف يتم استخدامها أحيانًا للتدمير والخراب والفساد في الأرض.

كما أن الموهبة إذا لم تتم رعايتها في نشاطات مفيدة للمجتمع قد تنحرف إلى نشاطات سلبية وإجرامية.

❖ الموهوبون.. كنوز مكنوزة (أحد عناوين المعرفة السابقة)

- الكنوز تحتاج إلى اكتشاف وإخراج من باطن الأرض والمواهب كنوز في داخل عقول الموهوبين تحتاج إلى اكتشاف ورعاية.

❖ المدرسة.... مقبرة المواهب (لا مدرسي).

- قد تكون مقبرة وقد تكون راعية المواهب، يعتمد على ما يقدم في المدرسة وأسلوب التعليم فيها.

❖ أديسون وأينشتاين وفاراداي ونيوتن ونهرو وباستير.. كلهم طلاب مدرسة فاشلون (الكاتب فهد عامر الأحمدي).

- ليسوا طلابًا فاشلين وإنما المدرسة هي الفاشلة!

❖ (الشقاوة) وكثرة الحركة يمكن أن تكون أحد معايير اختيار طلاب مراكز رعاية الموهوبين.

- الشقاوة وكثرة الحركة ليست معيارًا لاختيار الموهوبين. فالحركة العشوائية قد تكون نوعًا من الإعاقة والتخلف العقلي، ولكن الحيوية والنشاط الهادف قد يكون مؤشرًا على الموهبة في مراحل الطفولة الأولى.

❖ معيار الموهبة الأشهر والأكثر شيوعًا هو نسبة ذكاء ١٧٠ درجة فأكثر في مقياس «بينيه» للذكاء؛ ولكن للموهبة جوانب أخرى لا تستلزم الذكاء.

- لعلك تشير إلى الدراسة الشهيرة التي قامت بها «هيلينقورث» في منتصف القرن الماضي في اختيارها الطلاب الحاصلين على درجة ذكاء ١٧٠-١٨٠ فأكثر.



إذا كانت مراكز الموهوبين تشترط «سلامة الحواس» فهي مراكز عوراء تنظر بعين واحدة فقط!

طورنا مقياس وكسلر للذكاء وقنناه في المملكة وسميناه «مقياس وكسلر السعودي لذكاء الأطفال».

الإداريــون هم أصحاب السلطة والسلطان وقد ترتفع نسبة أبنائهم الموهوبين بقوة السلطان!

إسرائيل دولة صغيرة لا تملك الكثير من المصادر الطبيعية. وأن أهم ما تملكه هو عقول ومواهب وإبداعات أبنائها وبناتها. ولذلك فإن رعاية هذه المواهب والعقول وتنميتها ليست ترفا، وإنما هو ضرورة حتمية لبقاء إسرائيل واستمرارها وتفوقها»!

إلا أن معايير اختيار الموهوبين تطورت وتعددت، فهناك مقاييس الإبداع ومقاييس الإنجاز والأداء ومقاييس القدرات العقلية المتعددة بالإضافة إلى المقاييس الكيفية. كما أن مقاييس الذكاء نفسها تطورت، فلم تعد قاصرة على «بينيه» وإنما هناك مقياس وكسلر الذي قنناه هنا في المملكة وطورناه وسميناه «مقياس وكسلر السعودي لذكاء الأطفال». ويستخدم في التعرف على الموهوبين، وكذلك مقياس القدرات العقلية الذي قنناه ويستخدم الآن في التعرف على الموهوبين وفي اختيارهم للبرامج الإثرائية. كذلك مقياس كوفمان والمقياس الثلاثي للذكاء ومقاييس الذكاء المتعدد.

❖ ثمة خلط شنيع في أدبيات الموهوبين - ربما على مستوى العالم - بين الموهوب والمتفوّق دراسيًا.

- التفوق الدراسي أحد مظاهر التفوق العقلي والموهبة، وهو الأسهل والأكثر وضوحًا وتقويمه أسهل، ولذلك يكون هناك تداخل وخاصة عندما لا تتوفر مقاييس لقياس الجوانب الأخرى من الموهبة فيكتفى بالطلاب المتفوقين دراسيًا.

❖ اشتراط سلامة الحواس سيحرم مراكز رعاية الموهوبين من تلميذة كهيلين كيلر أو تلميذ كطه حسين.

- إذا كانت مراكز الموهوبين تشترط ذلك فهي مراكز عوراء تنظر بعين واحدة فقط!

❖ من بين ذوي الاحتياجات الخاصة... ثمة مواهب (نتيجة بحث علمي تربوي).

- هذه حقيقة لا تحتاج إلى بحث علمي تربوي.

❖ لاعب كرة القدم كان طالب مدرسة موهوبًا، فهم الدرس وعرف «من أين تؤكل الكتف؟» واختصر الطريق، دون الحاجة إلى الشهادة العالية.. تلك القطعة من الورق المقوى، لا تسمن ولا تغني من جوع أحيانًا (د.حسن ثاني).

- هذا حديث حسن! «لاعب كرة القدم الموهوب في رجله لايحتاج إلى الشهادة، مدرسته ميدان الكرة وشهادته نادي الهلال!».

❖ سوبر ستار، وستار أكاديمي... قريتا الموهبة في العالم العربي اليوم.

- لا نظلم العالم العربي بكثرة الاتهامات والتعميمات غير المفيدة، فالمواهب يمكن أن يكون فيها الغث وفيها السمين.

❖ «وصل ما كتبته إلى طول قامتي ديانا كرزون، وروبيدا عطية عشرات المرات، ولا يعرفني حتى الآن سوى عدد محدود من الأشخاص» (شكوى أحد المبدعين والباحثين العرب).

- قد ينضم هذا المبدع إلى قائمة المفكرين والمبدعين الذين كانوا جنودًا مجهولين لم يعرف قدرهم ومساهمتهم في تقدم الإنسانية إلاَّ بعد موتهم. أو قد يهاجر من بلاد العُرْب إلى بلاد الغَرْب فرارًا بمواهبه وإنقاذًا لها من الإهمال والروتين والضياع.

❖ كرة القدم والغناء... الموهبتان الوحيدتان، أو الأهم والأجدر بالرعاية (لسان حال الفضائيات العربية).

- وماذا تنتظر من أكثر الفضائيات العربية!! وليت ذلك قاصر على الفضائيات العربية وحدها! الأمر أدْهى وأمَرّ.

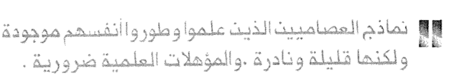
❖ «أجهزة الإعلام قد تبالغ في تسليط الضوء على بعض الموهوبين لدرجة أنها تحرق مواهبهم قبل نضجها واكتمالها» (د.عبدالواحد الحميد).

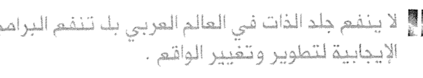
- أوافق على ما قاله أخي الدكتور عبدالواحد الحميد. فأضواء الإعلام تشبه أضواء الليزر تملأ السماء بأضواء جميلة ملونة ثم سرعان ما تنطفئ وتخبو.

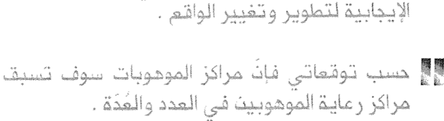
❖ أضواء الإعلام قد تضيف إلى صفة الموهبة صفة الغرور.

- أضواء الإعلام قد تضيف صفة الغرور إلى










د. عبدالله النافع

الموهوبين والأغبياء والمغمورين.

❖ «قد تمتلك الموهبة وأنت لا تدري» (من مقدّمة برنامج إذاعي شهير يعني بالمواهب).

- هذا صحيح أحيانًا، بل إن بعض الموهوبين يتعمد إخفاء موهبته لكيلا يكون نـادرًا بين أقرانه، وكذلك لابد من وجود معايير تستخدم للكشف والتعرف على الموهوبين.

❖ «لو عُيِّنت مديرًا لإدارة الموهوبين، لأجريت على الفور اختبارًا لكافة المعلمين والمشرفين في مراكز الموهوبين وأصدرت قرارًا بتسريح من لم يكن موهوبًا منهم».

(حسن المالكي- كاتب صحفي).

- يسعدني أن أرفع اقتراحًا لمعالي وزير التربية والتعليم لتعيين الأخ حسن المالكي مديرًا لإدارة الموهوبين ليصدر قرار التسريح.

❖ المعلم الموهوب تتضاءل أمامه موهبة التلاميذ إلى درجة أنه سيزهد بها وتختفي هي بدورها.

- ربما يكون معلمًا مَوْهُومًا!

إذا كان معلمًا موهوبًا حقًا فهو لا يعمل ذلك.

❖ عملية اختيار معلمي ومشرفي مراكز رعاية الموهوبين قد تعاني من (موهبة) الاحتيال لدى المعلمين الباحثين عن الحوافز المادية.

- البحث عن الحوافز المادية أمر طبيعي ولكن الاحتيال أمر سيئ.

❖ «بعض حكومات دول العالم الثالث تتوجّس من الموهوبين».

- لها الحق!! فالموهوبون يريدون التغيير والتقدم إلى العالم الأول!.

❖ الواسطة والمحسوبية عملت عملها في تهريب أبناء المسؤولين غير الموهوبين (الأبناء) إلى مراكز رعاية الموهوبين، والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

- هذا اتهام والاتهام يحتاج إلى دليل. وقد لا يحتاج أبناء المسؤولين إلى مراكز الموهوبين فرعاية آبائهم المسؤولين قد تحقق لهم ما لا تحققه مراكز الموهوبين.

❖ عامل العمر (السن) متغير مهم في تحديد الموهوب من غيره، وغالبًا ما يتم تهميش هذا المتغيّر.

- من قال هذا؟! العمر في حد ذاته ليس مهمًا في تحديد الموهوب من غيره.

وإنما المهم أنه كلما تعرفنا على المواهب الواعدة في عمر مبكر ورعيناها كلما نجحنا في الحفاظ عليها وتنميتها وتطويرها.

❖ مناهج مراكز الموهوبين... لم لا يشارك الموهوبون أنفسهم في بنائها وتأليف مقرراتها؟

- فكرة جيدة. فبرامج الموهوبين عادة توضع لها الأطر العامة أما التفاصيل والموضوعات فتترك للطلاب والمعلمين لتحديدها.

❖ «متوسط عدد أطفال أسرة الموهوب هو... اثنان فقط» (عدة دراسات علمية في مجال الموهبة).

- ربما يكون هذا في البلاد الغربية التي يكون عدد أطفال الأسرة فيها محددًا. أما البلاد التي يكون عدد الأطفال في الأسرة الواحدة كبيرًا فليس هناك ما يؤكد ذلك.

❖ «ترتيب الطفل الموهوب بين إخوته هو... الأول، أو يكون الوحيد في أسرته» (دراسات علمية أخرى).

- لا يمكن التعميم من دراسة واحدة أو عدة دراسات أجريت على عينات محدودة. ولا يوجد دلالات علمية حسب علمي تثبت ذلك.

مدارس رعاية الموهوبين يمكن أن تكون داخلية ويمكن أن تكون مقتصرة على وقت الدراسة فقط، المدارس الداخلية تكون في الغالب في المرحلة الثانوية في كثير من البلاد التي يوجد بها مدارس للموهوبين.

*** «متوسط أعمار آباء الموهوبين عند ولادتهم هو بداية الثلاثينيات، بينما متوسط عمر الأمهات هو أواخر العشرينيات» (دراسة علمية).**

- هذه دعاية علمية وليست دراسة علمية.

*** «٢٥٪ من آباء الموهوبين كانوا إداريين، و٢٥٪ منهم كانوا أطباء، بينما ١٤٪ منهم فقط كانوا.... تربويين!» (دراسة علمية).**

- الإداريون هم أصحاب السلطة والسلطان، وقد ترتفع نسبة أبنائهم الموهوبين بقوة السلطان، والأطباء من الطبيعي أن تكون نسبة الموهوبين من أبنائهم مرتفعة لأنهم أصلا من المتفوقين وذوي الذكاء المرتفع. أما التربويون فهم من أصحاب اليمين.

*** من أهم عوامل رعاية الموهبة في المنزل عدم قولبة الذكر والأنثى في أدوار معينة، والنظر إلى الابن أو الابنة حسب قدراته وميوله بغض النظر عن كونه ذكرًا أو أنثى» (باحث في مجال الموهبة).**

- هذا ليس قاصرًا على الموهوب أو الموهوبة فقط.

*** أسرة الطفل الموهوب أقل رضا وأكثر تذمرًا من المدرسة (استطلاع لأحد الباحثين).**

- هذا صحيح لأنهم يعبرون عن تذمر ابنهم أو بنتهم من المدرسة التي لا يجد فيها الموهوب ما يستجيب لمواهبه.

*** الإخوة غير الموهوبين يعانون مشكلات نفسية وتدني تقدير الذات بسبب وجود طفل آخر موهوب في الأسرة. (نتيجة بحث علمي في مجال الموهبة).**

- كما ذكرت سابقًا إطلاق التعميمات من نتيجة دراسة واحدة أو بحث ليس صحيحًا فالحقائق والظواهر النفسية تحتاج إلى تواتر في النتائج من دراسات متعددة تظهر نفس النتيجة ليمكن التسليم والاعتراف بها.

*** إشكالات الجنسية والمواطنة قد تحرم موهوبًا من فرصة رعاية موهبته.**

- المفروض أن رعاية الموهوبين تشمل الجميع ولا تفرق حسب الجنس أو الجنسية فكل من هو موجود في المدرسة وتظهر لديه المواهب ينبغي تقديم الرعاية له.

*** عدم انصياع هؤلاء الموهوبين لضغوط الجماعة والانفراد بأفكار وسلوكيات تغاير ما تعارف عليه الغالبية العظمى من أفراد المجتمع يجعلهم عرضة لعدم التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي (أستاذ علم نفس تربوي).**

- بحوث «تيرمان» التي استمرت أكثر من خمسين عامًا في تتبع الموهوبين الذين تعرف عليهم منذ الطفولة ودرس حياتهم الاجتماعية والنفسية لا يؤيد ما يقوله أستاذ علم النفس التربوي.

*** مناهج الموهوبين تترهل بطريقة أخرى، فالموهوب ينهي المقرر بوقت أسرع مما يفتح المجال لمزيد من الحشو المنهجي.**

- مناهج الموهوبين الصحيحة ليست مقسمة إلى مقررات وإنما هي مقسمة إلى وحدات إثرائية كلما أكمل الطالب وحدة انتقل إلى التي تليها، ومقسمة إلى مستويات متدرجة في الصعوبة وفي الاستقلالية إلى أن يصل الطالب إلى مرحلة الدراسات المستقبلية التي يحدد هو فيها البرنامج الذي يتبعه.

*** الشاعر المفوّه... كان على القمة عند عرب الجاهلية، والحقيقة أنه ما زال متربعًا عليها لدى عرب القرن الحادي والعشرين.**

- ليس كل الشعراء متربعين على القمة في القرن الحادي والعشرين إلا من كان على غرار «خلف بن هذال».

*** الموهوبون في إسرائيل... سر البقاء! (عنوان صحفي).**

- هذا ليس عنوانًا صحفيًا وإنما هو مقاله علمية نشرت في مجلة «ربورت ريفيو» قبل خمسة أعوام، وهي من أهم المجلات التخصصية في مجال الموهوبين، وكانت المقالة بعنوان «الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في إسرائيل أولوية قومية عليا».

وتبدأ المقالة العلمية بذكر أن إسرائيل دولة صغيرة لا تملك الكثير من المصادر الطبيعية، وأن أهم ما تملكه هو عقول ومواهب وإبداعات أبنائها وبناتها، ولذلك فإن رعاية هذه المواهب والعقول وتنميتها ليست ترفًا، وإنما

هو ضرورة حتمية لبقاء إسرائيل واستمرارها وتفوقها. ويضيف المقال بأنه على الرغم من أن إسرائيل دولة صغيرة إلا أنها توفر كل أنواع برامج الرعاية التي يمكن التفكير فيها للموهوبين من أبنائها وبناتها، ثم يعدد المقال بعضًا من هذه البرامج ويصفها، ويذكر أن اهتمام إسرائيل بالموهوبين كان من بداية إنشائها، وأن أول رئيس للمجلس العالمي للموهوبين كان من إسرائيل:

نحن نعرف أن بقاء إسرائيل واستمرارها وتفوقها ليس قاصرًا على عقول ومواهب أبنائها وبناتها، فمن ورائها عقول الصهيونية العالمية وفكرها، ودعم الفكر الغربي وتأييده عمومًا.

ولكن التحدي الأساسي الذي يواجهنا في العالم العربي هو الفارق الحضاري في النظرة إلى الإنسان وتنمية قدراته ومواهبه واستثمارها في صنع التقدم والتفوق.

❖ رتابة التربية - النظامية وغير النظامية - في عالمنا العربي جعلت مواصفات الموهوبين هي التالية: مذاكرين - حافظين - مرتبين - خاضعين - مطيعين - نائمين مبكرًا - شاربين الحليب صباحا...

- لا ينفع جلد الذات في العالم العربي بل تنفع البرامج الإيجابية لتطوير وتغيير الواقع.

❖ مذيع عربي لامع في إحدى الفضائيات العربية مؤهله هو الثانوية العامة لا أكثر... الموهبة لا تحتاج إلى مؤهلات بل تفرض نفسها.

- وجود مثال واحد أو أكثر لا يوجد قاعدة. فالمؤهلات العلمية في عصر المعلومات مهمة. ونماذج العصاميين الذين علموا وطوروا أنفسهم موجودة ولكنها قليلة ونادرة.

❖ «برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية»... تكلفته الزمنية خمس سنوات من البحث العلمي. ونتيجته الملموسة ٩ مجلدات، و.....

- البحث الوطني لبرنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم هو الذي وضع الأساس العلمي لرعاية الموهوبين في المملكة، وتطبيقاته هي التي نتج عنها انشاء مراكز الموهوبين في مناطق المملكة المختلفة وانشاء مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

❖ مطلوب رعاية ٢٢٠٠٠ موهوب سعودي بنهاية عام ١٤٢٥هـ (تصريح لأمين عام مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين قبل ٧ سنوات).

- رعاية ٢٢,٠٠٠ موهوب لا تكفي فيها التصريحات وإنما العمل المتواصل الدؤوب.

❖ الدراسات التربوية حول العالم تقدر نسبة الموهوبين بين الطلاب ككل بحوالي ٢٪. وهذا يعني أن من بين حوالي ٥ ملايين طالب سعودي هناك ما لا يقل عن مائة ألف موهوب يحتاجون للاكتشاف ومن ثم الرعاية.

- هذا صحيح.

❖ بلغ عدد مراكز رعاية الموهوبين ٣١ مركزا بينما بلغ عدد مراكز الموهوبات ٢٠ مركزا فقط (ورقة عمل لمدير عام الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية السعودية).

- حسب توقعاتي فإنّ مراكز الموهوبات سوف تسبق مراكز رعاية الموهوبين في العدد والعُدَّة.

❖ هيئة الاتصالات الفلسطينية توقع مذكرة تفاهم مع «منتدى العلماء الصغار» (جماعة طلابية فلسطينية) يتعاون الطرفان بموجبها على تأسيس عدة مراكز لتشجيع التفكير والإبداع في مناطق مختلفة من فلسطين (خبر صحفي).

- فكرة رائعة وجميلة فالعلماء الصغار يستطيعون تقديم أفكار إبداعية لم يفكر فيها أحيانًا العلماء الكبار.

❖ العلوم والرياضيات مادتان معياريتان لتحديد الطالب الموهوب لدى معظم نظم التربية المعاصرة: أين الأدب واللغة والفنون....

- لأن العلوم والرياضيات هما أساس التقدم التقني

د. عبدالله النافع

الحديث. ولكن ذلك لا يعني إغفال الأدب والفنون فالعلوم الإنسانية مكملة للعلوم البحته.

❖ **استراتيجية التعجيل أو الإسراع أو الالتحاق المبكر أو الترفيع الاستثنائي في انتقال الطلاب الموهوبين وتسلقهم للسلم التعليمي.. قد يحرمهم من مفردات من المقرر يحصل عليها غير الموهوبين.**

- الموهوب قادر على التعويض عن المفردات التي فاتته من المنهج.

❖ **استراتيجية توزيع التلاميذ الموهوبين على فصول المدرسة... أفضل وأجدى من استراتيجية عزلهم في مدارس خاصة.**

- هذه وجهة نظر. ولكنها ليس الأفضل والأجدى في رعاية الموهوبين. فقد أثبتت البحوث والتجارب أن الرعاية الأجدى والأمثل للموهوبين هي الرعاية المستمرة والمنتظمة المبنية على برامج خاصة للموهوبين في مدارس أو صفوف مستقلة خاصة بهم. ففي الدراسة التي أجرتها الباحثة كارين روجرز (١٩٩١م) بدعم من مركز البحوث الأمريكي. وراجعت فيها ٧٠٠ بحث عن تعليم الموهوبين التي تمت بشكل مستقل في مدارس أو مراكز خاصة، وثلاثة آلاف بحث حول رعاية الموهوبين التي تمت من خلال الصفوف العادية. وأثبتت هذه الدراسة أن تجميع الطلاب الموهوبين بشكل دائم ومستمر في مدرسة خاصة، أو في فصول خاصة، يؤدي إلى تقدم مستمر في مستوياتهم العلمية، وتنمية قدراتهم، ولا يؤثر سلباً على الطلاب العاديين. أما رعاية الموهوبين من خلال الصفوف العادية فلم يحقق فيها الموهوبون أي تقدم يذكر.



❖ **مدارس رعاية الموهوبين لابد أن تكون مدارس داخلية.**

- مدارس رعاية الموهوبين يمكن أن تكون داخلية ويمكن أن تكون مقتصرة على وقت الدراسة، فقط المدارس الداخلية تكون في الغالب في المرحلة الثانوية في كثير من البلاد التي يوجد بها مدارس للموهوبين، وهناك عدة مبررات لذلك من أهمها أن هذه المدارس تستقطب الطلاب من مناطق متعددة تتطلب أن يوفر لهم السكن والمعيشة، ولقد زرت مدرسة ثانوية للموهوبين في الولايات المتحدة يوجد فيها طالبة يسكن أهلها على مسافة عشرة أمتار من المدرسة، ومع ذلك لا ترى أهلها ولا تذهب إليهم إلا في عطلة نهاية الأسبوع مثلها مثل الطلاب الآخرين.

❖ **تمويل مؤسسات رعاية الموهوبين بين المخصصات الحكومية والالتزام المجتمعي.**

- نعم ينبغي أن تكون شراكة لأن مردود الاستثمار في الموهوبين يعود على المجتمع ككل وخاصة القطاع الخاص.

❖ **الاستقلالية المالية و المرونة الإدارية شرطان أساسيان لقيام مؤسسات رعاية الموهوبين.**

- نعم. لا يقتل مؤسسات النمو والتطور إلاّ الروتين والمركزية واحتكار القرار.

❖ **ما يخسره نظام التعليم على موهوب واحد قد يساوي في مردوده ما يخسره نفس النظام على مئات الآلاف من التلاميذ العاديين.**

- التعليم حق لجميع الطلاب. وما ينفق على الطلاب العاديين ليس خسارة إذا كان الانفاق مرشداً وعلى وجه صحيح. ولكن الإنفاق على الموهوبين له مردود أكبر ليس بالمنظور الاقتصادي فقط، و لا ينبغي النظر أن يكون أحدهما على حساب الآخر.

❖ **أبناء الفقراء الذين يحتاجون إلى منح تعليمية أولى بالإنفاق والدعم المالي من الموهوبين الذين تكفيهم موهبتهم (موسر سعودي).**

- يستطيع الموسر السعودي أن يجمع بين الحسنيين فيدعم أبناء الفقراء الموهوبين، فدعم الموهوبين ليس إحساناً وصدقة فقط بل هو استثمار له مردود قد يزيد الموسرين يسرًا.

د. عبدالله النافع

أحياناً المشاعر الكبيرة لا تحتاج إلا إلى عبارات صغيرة، كما أن بعض الأفكار الكثيرة تحتاج إلى كلمات قليلة للتعبير عنها.
هذه هي لغة السر في سر اللغة!
«ثرثرة» ..لا يقصد بها دوما كثرة الكلام، بل قد تعني الكلام الذي يلقى على عواهنه.. بكل بساطة.
هكذا «ثرثرة» هنا، كلام يلقى على عواهنه.. فخذوه أنتم أيضا على عواهنه.. بكل رحابة صدر.



«العريان» و«الغضبان» !

عبدالغني رجب ـ القاهرة

ـ في طفولتي كنت أعشق الأدب وخاصة القصة. وكان مشروعي المستقبلي هو أن أعيد كتابة قصة «ذات الرداء الأحمر» بعد أن أستبعد منها الذئب، وقصة «سندريلا» بدون زوجة الأب الشريرة، و«علاء الدين والمصباح السحري» بدون الرجل الشرير، وقصة «قيس وليلى» بدون ليلى لأنها أفسدت حياة قيس وأصابته بالجنون حتى أصبح يدعى «مجنون ليلى».

ـ الجماعة هي أصل الحياة، والعمل الجماعي لا غنى عنه على أن يعرف كل فرد في الجماعة دوره، فإذا أبدعت قصة أو رواية فأنت محتاج إلى من يطبعها ومن ينشرها ومن يوزعها ومن يبيعها ومن يبتاعها ومن يقرؤها ومن ينقدها وأحيانًا من يلقي بها في سلة المهملات. وكل هؤلاء لا تقل أهميتهم عنك!

ـ إن سلة المهملات تقوم بدور هائل في المجال الأدبي.. دور يتخطى ما يقوم النقاد والأدباء أنفسهم. لكنها تنكر ذاتها ولا تعلن عن نفسها ولا يقوم أحد بتكريمها!

ـ إنني أكتب قصة طويلة ثم أقطعها قصصًا صغيرة، وأحيانًا أكتب قصصًا قصيرة ثم ألصقها قصة طويلة وذلك حسب طلب الناشر.

ـ طلب مني ناشر كتابي أن أقسمه إلى فصول، فرفضت، فكلمة «فصول» تذكرني بالفصل الدراسي أيام كنت تلميذًا وبالضرب الذي «أكلته» من المعلمين.

ـ إنني لا أقرأ الكتب التي أقوم بتأليفها، فلا وقت عندي لذلك. كما أنني لا أقرأ الكتب التي أقوم بنقدها حتى أكون محايدًا.

ـ الكتاب المستعار عادة لا يُرد. ولذلك لا أُعير كتبي لأحد، ومكتبتي الضخمة استعرتها كلها من الأصدقاء.

ـ ونحن أطفال عاصرنا أديبين كبيرين لم يأخذا حقهما من التكريم وهما: محمد سعيد العريان، وعادل الغضبان. وكنت أشفق على العريان من البرد القارس وأتمنى للغضبان أن يهدأ.

ـ مجلة «الرسالة» مجلة أدبية عظيمة فتحت أبوابها لكل المفكرين والكتاب منذ حداثتهم. وحكى الكثير منهم عن تجربته مع «الرسالة» ومع صاحبها الأديب الكبير «أحمد حسن الزيات»، وكيف أنهم عندما كانوا حديثي السن يرسلون مقالاتهم للزيات فينشرها لهم مذيلة بألقاب رائعة تبعث النشوة في أوصالهم، وتبث الأمل في نفوسهم.. وعندما يستدعي الأمر مقابلة الزيات في شأن من الشؤون يفاجأ الزيات بأن الذي يقابله شاب صغير وليس أديبًا كبيرًا محنكًا. حكى الكثيرون هذه القصة بحذافيرها، فقد تكررت عشرات المرات. وفي كل مرة يختلف الأديب.

أعتقد أن الزيات لم يكن يُفاجأ بحداثة سن الأديب، لكنه كان يفتعل المفاجأة لكي يوفر أجر

المقال. فالأديب الكبير سيأخذ أجرًا كبيرًا على مقالته، أما الأديب الناشئ فيكفيه فخرًا أنه نشر مقاله في «الرسالة».

- «عائشة عبدالرحمن» أديبة عظيمة ومفكرة كبيرة. كانت توقع كتاباتها باسم «بنت الشاطئ». أرادت إحدى الأديبات المتفرنجات أن تنافسها فكانت توقع شعرها باسم «بنت البلاج». والبلاج هو الشاطئ بالإنجليزية. فأصبحت مثار سخرية خاصة وأنها كانت تنشر صورتها على «البلاج».

- فصل طه حسين عميد كلية الآداب الدكتور زكي مبارك من الجامعة بسبب تهوره في موقف جامعي. فكتب زكي في جريدة «البلاغ»: «يوم لا أجد طعامًا لأبنائي فسأشوي لهم لحم الدكتور طه حسين». وأبدى الدكتور طه حسين أسفه على هذا الأسلوب. فرد عليه زكي مبارك بأن ذلك «مما تعلمته منك»!

- الكاتب القصصي يوسف إدريس كان طبيبًا قبل أن يكون كاتبًا (وإن كان لم يحقق في الطب شيئًا) ونجح نجاحًا كبيرًا ككاتب. وكان الكاتب كامل الشناوي يداعبه ويسخر منه قائلاً: «إن يوسف إدريس طبيب رائع. وسئل كيف؟ قال ذهبت إليه في العيادة فأعطاني جنيهًا. ذهبت بهذا الجنيه إلى طبيب آخر حاذق كتب لي دواءً أنقذ حياتي، فأنا مدين بحياتي ليوسف إدريس الطبيب وعلاجه.

- كان الكاتب الكبير «جورج برناردشو» يقيم مع خادمته في الريف الإنجليزي، وكانت مقابلته مستحيلة إلا لأصدقائه، فقد كانت الخادمة تفتح الباب، فإذا كان القادم صديقًا لـ«شو» فإنها تنفخ في الصفارة فيحضر «شو» ليقابل زائره. حصل الصحفي المصري علي أمين على العنوان، وذهب لمنزل الكاتب ودق الجرس ونفخ في الصفارة. وما إن رأى «شو» علي أمين أمامه والصفارة في فمه حتى ضحك وأعجب بذكائه واستقبله وأعطاه حديثًا طويلاً للصحيفة التي يمثلها، وتنبأ له بمستقبل باهر لأن «شو» كتب اسمه بخط يده عندما أهداه الحديث.

- يقول عالم النفس «يونج» «إن الذين يقرؤون كتبه هم الناس العاديون والفقراء». وأعتقد أن أعظم تكريم لكاتب أن يقرأه فقراء الناس.

- إنفرد الكاتب المسرحي الكبير «برنارد شو» بفتاة جميلة في إحدى الحفلات واستمر يحدثها ساعة كاملة عن عبقريته. ثم قال لها: «بعض الكتاب يحتاج في رحلة إثبات وجوده أن ينفي وجود الآخرين! والآن حدثيني عن نفسك.. ما رأيك في مسرحيتي الجديدة؟».

- الناس البسطاء حين تضيع حقوقهم لا يعرفون لمن يلجؤون، وتخصص الصفوة منهم في كتابة الشكاوى وإرسالها لكبار المسؤولين على السنة هؤلاء البسطاء الذين لا يستطيعون كتابة الشكاوى ولا يعرفون الطريق للمسؤولين. عندما عملت في إدارة الأمراض العقلية كنت أتجول مع السائق للتفتيش على المصحات العقلية. وجاء ذكر أحد العاملين الذي تقاعد من فترة بسيطة وقال لي السائق: «إنه أعظم كاتب في مصر كلها» ولما كنت مهتمًا بالكتابة الأدبية من شعر وقصة سألته عن نوع الكتابة التي يجيدها فقال لي بكل اعتزاز: «الشكاوى»!

- إذا عجزت عن التفكير فأمسك كتابًا جميلاً واقرأه ودع مؤلفه يفكر عنك.

- إن أروع القصص كتبها أناس لا يملكون أقلامًا ولا يعرفون الكتابة!

هواية سخيفة !

سعيد الدوسري - الرياض

صب لي كوبًا من الشاي الأسود. صب لنفسه كوبًا آخر، وقال: اكتب:

«صباح الخير، أو مساء الخير، حسب وصول الخطاب.

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. ثم أما بعد:

فإنني مشتاق إليكم كما يشتاق الزرع إلى الماء، والعليل إلى الشفاء، والطفل إلى حنان أمه.

أهدي إليكم سلامًا لو صعد إلى السماء لصار كوكبًا منيرًا، ولو هبط إلى الأرض لصار شجرة مثمرة فروعها المحبة، وجذورها الإخلاص.

أهدي إليكم سلامًا بعدد حبات الرمل، وعدد أمواج البحر، وعدد نجوم السماء، وعدد طيور الفضاء.

نحن بخير والحمد لله، ولا ينقصنا سوى مشاهدة رؤياكم الغالية.

أهدي سلامي إلى والدتي العزيزة الحاجة (....) ألف مليون سلام، وسلامي إلى والدي الحاج محمد ألف مليون سلام، وسلامي إلى حرمنا المصون ألف مليون سلام... وسلامي إلى جميع من في البلد خوفًا من الغلط والنسيان.

ومن عندنا يهديكم السلام الحاج جمال، والحاج حسب الله، و.... و.... و

هذا ليس كل شيء، فالخطاب يجب أن يشتمل على عدد من الملحوظات، وهي أهم شيء في الخطاب.

وعلى الظرف أيضًا لابد من كتابة هذه الجملة: «شكرًا لساعي البريد».

أما العنوان فكان: جمهورية مصر العربية/ محافظة أسيوط/ وجه قبلي قنا/ مركز أبو تشت/ ص ب.....».

نسيت أن أخبرك من هو مرسل الخطاب، إنه الحاج «صبري محمد أحمد سليم موسى بحيري»، كما كان يكتب اسمه على الظرف، العامل الأمي، الذي كان يعمل معنا في المزرعة. وعندما أقول معنا فأنا أعني المصاحبة فعلاً، فقد كنا نقتسم أعمال المزرعة معه أنا وإخوتي.

كان طويلاً أسمر اللون، يبدو للوهلة الأولى كإنسان «نياندرتال» الذي انقرض منذ ملايين السنين، أو عمدة أحد المسلسلات المصرية، بجلابيته الصعيدية، كحلية اللون، ذات الأكمام الواسعة، وصديريه الأبيض الذي يصطف فيه ما يزيد على مئة زر قماشي، وعمامته ناصعة البياض، وشاربه المفتول.

كتبت هذا الخطاب قبل ثلاثين سنة تقريبًا، كنت وقتها في الصف الرابع الابتدائي، وكان الحاج صبري يطلب مني الكتابة على جميع السطور حرصًا على مساحة الورقة، على عكس المعلمين.

كنت أطير من الفرح عندما يطلب مني أن أكتب: «ومن عندنا يهديكم السلام الأستاذ سعيد كاتب الخطاب». ثم يأتي الرد من مصر وفيه: «وسلامنا إلى الأستاذ سعيد».

يا سلاااام... أستاذ سعيد «حتة واحدة» أنا أستاذ؟ أخيرًا أصبحت أستاذًا!

في صباح اليوم التالي لكتابة ذلك الخطاب التاريخي كان موعد امتحان مادة التعبير، وبسبب كراهيتنا لتلك المادة كنا نسميها «التبعير» بتقديم الباء على العين، وأعتقد (على الأقل من وجهة نظري) أن هذه التسمية كانت مناسبة تمامًا لموضوعاتنا التي كنا نكتبها في تلك الأيام!

وزع المعلم علينا أسئلة «التبعير» التي طبعت على آلة «الاستنسل» وهي آلة تحتاج إلى كتابة على ورق خاص، ولا أظن أنك عزيزي القارئ تعرفها، ولا أظن حتى كثيرًا من المعلمين الآن يعرفها أو سبق له التعامل معها، ثم وزع على كل طالب ورقة مزدوجة كنا نسميها «فرخ» ولا أدري سبب هذه التسمية إلى الآن! ولحسن حظي أو لسوئه (لا أدري) جاء سؤال الامتحان يقول:

«اكتب رسالة إلى صديق لك تخبره فيها عن أحوالك،



وتسأله عن أحواله».

وبدون تفكير سحبت قلمي الحبر ماركة «شيفر» الذي ملأت معدته بالحبر للتو، وكتبت دون تردد في أعلى الفرخ: «صباح الخير أو مساء الخير حسب وصول الخطاب». ثم أكملت الخطاب من ذاكرتي كما يمليه الحاج «صبري». وذلك لأني كتبت الديباجة نفسها عدة مرات!

لم أغير كثيرًا في تفاصيل الخطاب. فقد أهديت سلامي إلى والدي الحاج «عبدالله» ووالدتي الحاجة، رغم أنني أسكن معهما في البيت نفسه، وأرسلت سلامي إلى حرمنا المصون ألف مليون سلام رغم أنني لم أكن متزوجًا في ذلك الوقت!

لا تتصور عزيزي القارئ كم أكره هذه العادة. وهي عادة تلصص المعلمين على إجابات الطلاب أثناء ولادتها، لأن الإجابة تشبه الولادة، أحيانًا تتعسر وأحيانًا تكون يسيرة، وأحيانًا أخرى تحتاج إلى عملية قيصرية. وحتى هذه اللحظة لا أمارس هذه العادة بتاتًا ألبتة!

مر المعلم مبارك (الله يذكره بالخير) بجواري، وقرأ قليلاً من السطور فبدا على ملامحه الإعجاب، ثم عاد مرة أخرى وقرأ المزيد من السطور، فبدت عليه علامات الحزن والتأثر، ثم مر مرة أخرى فبدت عليه علامات الدهشة والضحك، فتوقف وقال: «هل أبوك وأمك مسافران؟ فقلت: لا. فقال: «هل أنت متزوج»؟ فقلت: لا.

فقام غاضبًا بتفتيش درجي وجيوبي، وقال لي: أنت غشاش. أخبرني من أين تنقل هذا الكلام؟ فقلت: «من مخي»، فقال بلغته الدارجة: «تخسى وتعقب يا ابن بقيّة» (اسم عائلتي).

أخبرته بقصة رسائل الحاج صبري، فضحك حتى آلمه بطنه من شدة الضحك، وأخبر جميع المعلمين بهذه القصة، وأخبر المدير، وأخبر الطلاب، بل وأخبر حتى والدي، وكان هذا المعلم كلما قابلني يسألني عن صحة والدي الحاج عبدالله!

بدأت في تلك الأيام هواية جمع الطوابع، واشترطت على «صبري» أن أكتب وأقرأ له خطاباته مقابل أن يعطيني الطوابع!

ولكن لأن الطوابع التي جمعتها كانت كلها مصرية فلم تصمد هذه الهواية طويلاً، مما جعلني أنتقل إلى هواية المراسلة، من خلال صفحات التعارف في مجلات الفن.

الآن فقط بدأت أعتقد أن هواية جمع الطوابع كانت هواية سخيفة، على عكس جمع العملات فهي هواية مربحة جدًا، وخاصة إذا أحسن الشخص استغلالها!

أحد معارفي الذين يكبرونني سنًا في تلك الأيام قرر أن يعتنق هواية المراسلة، ونظرًا لضيق وقته فقد تخصص في مراسلة الجنس الناعم فقط! ولأن طريق الحب مليء بالأشواك فقد وصلته رسالة من فتاة مزعومة من دولة عربية كتبت له فيها أنها من هواة جمع العملات، وطلبت منه في أول رسالة بينهما أن يرسل لها عملات السعودية من جميع الفئات، وهي: ريال، وخمسة وعشرة وخمسين ومئة! فما كان منه إلا أن أرسل لها ريالاً واحدًا، وكتب في الرسالة بالبنط العريض: «هذه هي العملة الرئيسية في السعودية». فكانت هذه هي الرسالة الأولى والأخيرة! ■

استثمار الإنسان

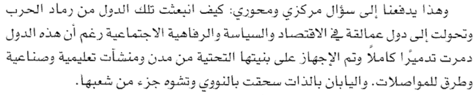


د. عبدالعزيز الجارالله

بدأت العديد من الدول الصناعية ودول العالم تعيد النظر في سياسات التعليم باعتباره حجر الزاوية الذي تقوم عليه خطط الدول... فالتعليم لم يعد ذلك الجهاز الملحق بجهاز الدولة أو إحدى الغرف الخلفية ... التعليم قفز في اهتمامات الدول المتقدمة ليوازي ميزانية الدفاع.. وأصبحت وزارات التخطيط تنطلق في خططها من التعليم لأنه المفتاح للاستثمار والوعي وتقدم الأمم.. فأصبح منصب وزير التعليم في العديد من الدول منصبًا سياسيًا ولا يصنف ضمن وزارات الخدمات.

فأمريكا دخلت سباقًا مع دول أوروبا والصين والهند وجعلت التعليم هو السلاح للتفوق على تلك الأمم.

وقبل أيام عاش اليابانيون ذكرى مرور (٦١) سنة على إلقاء القنبلة النووية على مدينة هيروشيما ومدينة نجازاكي وقتل أكثر من (٢٢٠) ألف ياباني وتشوهت سلالات بشرية والأرض والبحر وما زالت اليابان تعاني منها منذ أن ألقى سلاح الجو الأمريكي عليها القنبلتين النوويتين في أغسطس من عام ١٩٤٥م. ومثل ذلك ألمانيا التي خرجت من الحربين مدمرة ومنهارة وكذلك الكوريتان بعد حرب أكلت الأخضر واليابس. لكن هذه الدول الأربع انصرفت عن الحرب والتصنيع العسكري والتسابق النووي لتنكفي على نفسها وتطلق للتعليم العنان وتزرع المدارس والكليات والجامعات في كل أنحاء اليابان وألمانيا وكوريا الشمالية والجنوبية وتصرف على التعليم وتعطيه الأولوية لتصبح هذه البلدان الأربع من أهم عصب الحياة الاقتصادية في آسيا وأوروبا. وتتحول الكوريتان الشمالية والجنوبية واليابان إلى أهم مصدري التقنيات والتكنولوجيا وأهم المصنعين في آسيا. أما ألمانيا فأصبحت دولة رئيسة في أوروبا في التصنيع والاقتصاد وجودة الإنتاج.



وهذا يدفعنا إلى سؤال مركزي ومحوري: كيف انبعثت تلك الدول من رماد الحرب وتحولت إلى دول عملاقة في الاقتصاد والسياسة والرفاهية الاجتماعية رغم أن هذه الدول دمرت تدميرًا كاملاً وتم الإجهاز على بنيتها التحتية من مدن ومنشآت تعليمية وصناعية وطرق للمواصلات. واليابان بالذات سحقت بالنووي وتشوه جزء من شعبها.

هناك إجابات كثيرة وعديدة ولكن أبرزها أن الحرب حصدت المباني والمنشآت وبقي الإنسان الياباني والألماني والكوري ليعيد بناء بلاده. إنه الاستثمار الحقيقي وهو استثمار الإنسان بالتعليم والتعلم.

استثمار الإنسان هو أثمن استثمار لو أدرك العرب هذه الحقيقة وصرفوا على التعليم ما يجب لأصبح حال العرب أفضل حالاً مما هم عليه. والوقت أمامنا مبكر لو كان هناك إرادة عربية لإعادة بناء عرب المحيط والخليج.■